ROK IV. KWIECIEŃ — MAJ 1927. Nr. 4-5

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od godz. 7-ej do godz. 8 i pół wiecz. Redaktor przyjmuje we wtorki od godz. 7-ej do 8-ej wiecz.

WŁ. GACKI.

Młodzież a nauka*).

Odpowiedź prof. Wł. Witwickiego na ankietę Koła Warsz. Stow. Dyrektorów Polsk. Szkół Średnich w sprawie przygotowania uczniów szkół średnich do studjów uniwersyteckich zawiera tyle ciężkich zarzutów, o tak różnym zakresie i stopniu słuszności, że daje powód do pogłębienia rozważań na temat, bodaj jeden z najważniejszych, dorobku i krzewienia kultury umysłowej.

1. Szkoła średnia w Polsce, jak w większości krajów europejskich, jest uczelnią, obciążoną wiekowemi tradycjami, sztucznie podtrzymującą swą egzystencję wmawianemi w siebie i w naiwne otoczenie apriorystycznemi celami, którym rzekomo służy. Nie skoordynowana ze szkołą powszechną, nie przystosowana do nieodzownych wymagań szkoły wyższej, jest ona pasorzytem w organiźmie społecznym. Szkoła w przeszłości wprawdzie nie była lepsza; wtedy, gdy gramatyka i łacina stanowiły jedyną treść nauczania, była ona jeszcze niedorzeczniejsza. Należy jednak zwrócić na to uwagę, iż podówczas nie była ona świecka, nie miała tego rozpowszechnienia, jakie posiada obecnie; stanowiła czynnik podrzędny w porównaniu z wpływami rodziny, środowiska, zajęć i prac rodzicielskich; potrzeby były mniejsze i wymagania, stawiane ogółowi przez samo życie. Tem się tłumaczy, że wpływ jej mógł być i był istotnie mniej szkodliwy.

Obecna szkoła średnia jest uczelnią, osiadłą mocno na tradycyjnych podstawach, obcą z ducha wszystkiemu, co stanowi ducha i treść nowoczesnych prądów w wychowaniu dziecka i młodzieży. Szkoła ta jest zbiorem klas, a każda z klas jest zbiorowiskiem, nierzadko przypadkowem, jednostek, których wiadomości, stosownie do odpowiednich stopni

*) Z powodu odpowiedzi na ankietę Koła Warsz. Stow. Dyrekt. Pol. Szk. Średnich — prof. Władysława Witwickiego. „Głos Prawdy" Nr. 180.

programu, są oceniane jako wynik przypadkowych okoliczności, przy całym bowiem ustroju szkoły średniej i przy obecnych metodach nauczania, w wyjątkowych, najpomyślniejszych warunkach mogą być one wyrazem indywidualnych wysiłków, nigdy zaś — świadomych i celowych wysiłków zbiorowych — grup i klas. Chodzi o to, że młodzież, ucząc się, rzekomo przygotowując się „do studjów wyższych", ani indywidualnie, ani zbiorowo, nie zaznajamia się praktycznie, czynnie z metodami naukowej pracy. Uczy się z jednej książki lub „notek" jeżeli się wogóle uczy, i „wydaje" przed nauczycielem z tej samej książki, jeżeli sobie coś z niej przypomina. Skądże więc wymagać od niej można umiejętności, stanowiącej najcenniejszy dorobek istotnie dobrej szkoły: samodzielności w stosowaniu metody naukowej? Jak dalece brak tej szkole sił żywotnych, warunków organicznych do dalszego doskonalenia się, świadczą dosadnie próby i pomysły rzekomych reform szkoły średniej. Pomysł np. zmiany ocen i promocyj rocznych na semestralne proponowany był jako środek zbawczy, mający uzdrowić szkołę średnią. Koncepcja t. zw. „podstaw wychowawczych", określająca typ szkoły średniej (fiz.-matem., klasyczne, human. z łaciną i bez łaciny i t. d.), mająca być ośrodkiem niezawodnym ulepszenia szkoły średniej, w praktyce całkowicie zawiodła, żadnych pozytywnych rezultatów nie dała, co zostało już stwierdzone w rzeczowej krytyce. Czepiano się też dorywczo metod, w tej sferze szukając uzdrawiającego środka: miała nim stać się heureza. Protegowana, propagowana, nierzadko narzucana — doprowadzona została do absurdów i miast być jednym ze środków dydaktycznych, spowodowała tylko przeobrażenie się werbalizmu „kujonów" na werbalizm blagierów i frazesowiczów.

Dziś staje się modną metoda „przeżycia" przy lekturze dzieł literackich, mogąca się już poszczycić absurdalnemi „praktycznemi" pokazami. Sprawa egzaminów maturalnych, takiego lub innego regulaminu egzaminów dojrzałości, stanowiąca istotnie drobny fragment w całokształcie zagadnień szkolnych, rozważana jest przez ciała kompetentne bez mała jako racja stanu, dobro narodu, warunek kultury i t. p.

2. Prof. Wł. Witwicki stwierdza, że „małe jest naogół przygotowanie abiturjentów do samodzielnego uczenia się". Młodzież, kończąca szkoły średnie, nie posiada żadnych metod umysłowej pracy, co jest naturalnym wynikiem faktu, że szkoła średnia nie budzi, nie rozwija, nie kształci poważniejszych zainteresowań umysłowych. Bez tego warunku nie może być mowy o przyswojeniu, czy zdobyciu, metody jako umiejętności. Szkoła średnia, rzekomo nauczając, nie uwzględnia zarówno pod względem programów, jak metod nauczania, nowoczesnych zdobyczy psychologji, nie liczy się z potrzebami rozwojowemi, z ewolucją zainteresowań, z całą dynamiką wieku dziecięcego i młodzieńczego: daleka od potrzeb życia społecznego, obca jest samorzutnie budzącym się i wzrastającym potrzebom życia duchowego młodzieży. Dokonanie głęboko sięgającej formy w tym właśnie duchu może być jedyną rękojmią osiągnięcia przez szkołę średnią tego, czego słusznie wymaga od niej prof. Wł. Witwicki: wykształcenia formalnej kultury umysłu i zdobycia przez młodzież pozytywnej wiedzy.

3. Wskutek braku przygotowania psychologicznego z elementarnym bodaj podkładem przyrodniczym rozpowszechnionym jest wśród naszych pedagogów przesąd, dotyczący metody, metody, traktowanej jako dogmat. Sprawa zasadniczo inaczej się przedstawia. W świecie naukowej, nie dogmatycznej pedagogiki kwestję metody rozważa się nie ze

stanowiska tej lub innej apriorystycznej tezy, będącej wyrazem indywidualnych tendencyj psychicznych; o wartości metody decyduje, w jakim stopniu daje się uzasadnić ze stanowiska psychologji i pestologji; o tyle jedynie może być gorsza lub lepsza. Stąd wynika, że pierwszym warunkiem d o b r e j metody jest świadomy, krytyczny stosunek nauczyciela do metody, gruntowne teoretyczne przemyślenie stosowanej metody. Jest to jedyną rękojmią osiągania pozytywnych rezultatów w nauczaniu. Wtedy tylko stanie się jasnem, że żadna metoda nie powinna być traktowana jako dogmat, że w praktyce szkolnej, w każdym poszczególnym wypadku decyduje o wartości metody współczynnik — sama osobowość nauczyciela, że metoda i technika nie są przedmioty identyczne; że przy zastosowaniu tej samej metody — technika może podlegać urozmaiceniu w zależności od zewnętrznych warunków pracy nauczycielskiej i od osobowości samego nauczyciela. Bez pogłębienia wiedzy psychologicznej śród ogółu nauczycielstwa nie może być mowy o doskonaleniu naszego szkolnictwa.

4. Słusznie prof. Wł. Witwicki stwierdza, iż osiągana przez młodzież t. zw. k u l t u r a l i t e r a c k a jest dość zawodna, jeżeli chodzi o przygotowanie do pracy naukowej, która winna być „ścisła, jasna i odpowiedzialna". Utożsamianie kultury literackiej z ogólną kulturą umysłową jest błędem, który mści się dotkliwie na naszej młodzieży: kosztem innych przedmiotów nauczania obciążono język i literaturę ojczystą tak wielkiemi serwitutami, że rozdętym celom wychowawczym tego przedmiotu nauczania sprostać nie może ani nauczyciel, ani uczeń. Zresztą ta rzekoma kultura literacka w praktyce dość smętnie się przedstawia; młodzież, kończąca szkołę średnią, naogół nie umie poprawnie czytać na głos.

5. Abiturjenci nasi nie dlatego tak mało posiadają pozytywnej wiedzy, że, jak twierdzi prof. Wł. Witwicki, „fatalny, naiwny program zmierza do kształcenia formalnego, bez podawania i wymagania pozytywnych wiadomości". Młodzież nie dlatego tak mało wie i umie, że za mało się podaje materjału i zbyt mało wymaga się od niej wiedzy. Pomimo, że programy t e o r e t y c z n i e większy kładą nacisk na stronę formalną nauczania, niż materjalną, szczegółowa ich analiza wykazuje, że faktycznie w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania strona materjalna ma zupełną przewagę nad formalną: programy wszystkich przedmiotów nauczania są przeładowane materjałem. Młodzież ta umie mało lub za mało dlatego, że uczy się niedość lub wręcz nieumiejętnie, a wynika to z braku gruntowniejszych zainteresowań umysłowych; tych zaś nie umie obecna szkoła rozbudzić i wykształcić przez wprowadzenie dojrzewających umysłów na istotnie wyższy stopień rozwoju: poznania metod pracy naukowej, bodaj uczenia się.

6. Przyjmując nawet za pewnik problematyczną informację o rzekomo wyjątkowych zdolnościach naszej młodzieży do języków obcych, nie można wymagać od szkoły średniej, aby kształciła poliglotów. Zewnętrzne warunki zmuszają nas do poznawania obcych języków w szerszym zakresie, niż to się dzieje na Zachodzie. Zarówno ze względów pedagogicznych, jak i praktycznie życiowych należy uznać uczenie się, obok języka ojczystego, jednego języka starożytnego i jednego nowożytnego za całkowicie wystarczające dla ogółu młodzieży. Jednostki, wybitnie uzdolnione, ożywione zamiłowaniem do wybranego przedmiotu, m o c ą t y c h w ł a ś n i e z a i n t e r e s o w a ń przełamują znacznie większe trudności, niż poznanie jakiegoś języka obcego, który w pewnym momencie ich rozwoju umysłowego nabrał wartości koniecznego, życiowego środka, klucza

do określonej dziedziny myśli. Stanie się to z tem większą dla nich korzyścią, że osiągną w tych warunkach pożądane rezultaty w czasie znacznie krótszym — zgodnie z najzdrowszą zasadą pedagogiczną: maksymum rzeczywistych korzyści przy minimum wysiłków bezużytecznych. Przy najkrytyczniejszym nawet stosunku do obecnej szkoły średniej nie można jednak zgodzić się na całkowicie ujemną ocenę znajomości łaciny, jaką wynosi, według prof. Wł. Witwickiego, nasza młodzież ze szkoły średniej. Bywa tak, i bywa inaczej, zależnie od szkoły, od osoby nauczyciela: przy przeciętnym wymiarze godzin, przy nauczycielu, umiejącym zainteresować, młodzież, kończącą szkołę średnią, dostatecznie dobrze orjentuje się nietylko w tekstach J. Cezara i Neposa, ale również Liwjusza i Tacyta.

7. Najzupełniej słuszną jest uwaga prof Wł. Witwickiego, że jednym z czynników, obniżających wartość naukową i wychowawczą obecnej szkoły średniej, jest p r y w a t n y p r z e m y s ł w y c h o w a w c z y. Należy żałować, iż w swem „wyjaśnieniu" prof. Wł. Witwicki złagodził znacznie swe zarzuty, nacechowane znajomością rzeczy. I nie pomoże tu nic powoływanie się na niezaprzeczone zasługi, jakie położyła w przeszłości prywatna szkoła średnia na terenie b. Kongresówki. Czasy te minęły. Wskutek powszechnej pauperyzacji większość tych szkół zaledwie wegetuje. Warunki pracy w tych szkołach o tyle zmieniły się na gorsze, że przed wojną i w pierwszych latach niepodległości tylko właściciele szkół średnich, względnie większość z pośród nich w „polityce" szkolnej kierowała się motywami natury materjalnej; dziś wskutek powszechnego zubożenia i dotkliwych życiowych zależności, sami nauczyciele postawieni są w niezmiernie ciężkich warunkach, zmuszających do najostrożniejszego dyskwalifikowania nieudolnych.

8. W dobie obecnej, kiedy pomimo rozmaitych zapowiedzi reform szkolnych, nic się w tej dziedzinie nie zmienia na lepsze, gdy uniwersytety nasze z roku na rok są zalewane przez tłumy młodzieży, naogół nie przygotowanej do studjów uniwersyteckich, tłumy, których budowle uniwersyteckie nie są w stanie pomieścić, gdy, jak mówi prof. Wł. Witwicki, „przybyło przyszłych żon i matek, stanowiących przeważającą większość na wykładach, a mało kandydatów na przyszłych uczonych" — jedynem wyjściem z trudnego położenia, jedynym środkiem, mogącym zabezpieczyć uniwersytety przed zalewem przez tłumy niepowołanych, jest wprowadzenie egzaminu, kwalifikującego kandydatów pod względem formalnej kultury umysłowej i wiedzy pozytywnej.

Obmyślenie systemu i metody takiego egzaminu, jest sprawą znacznie żywotniejszą i donioślejszą społecznie, niż sprawa takiego lub innego egzaminu t. zw. dojrzałości.

BR. LACHNOWSKI.

Kto winien?

Ile to razy na zebraniach Rad Pedagogicznych szkół wyżej zorganizowanych, w których stosowany być musi w wyższych klasach przedmiotowy system nauczania, słyszy się narzekania poszczególnych osób grona nauczycielskiego na tę, czy inną klasę, że jest niemożliwą do prowadzenia, że swojem zachowaniem się utrudnia w wysokim stopniu pracę i powoduje obniżenie poziomu naukowego. Uwagi te są najczęściej kierowane pod

adresem wychowawcy danej klasy, od którego żąda się wynalezienia jakiegoś panaceum na wszystkie te dolegliwości. Inni natomiast członkowie grona nauczycielskiego stwierdzają, że klasa, względem której została zastosowana tak surowa ocena, nie pozostawia nic do życzenia, że owszem chętnie pracuje i przejawia wysokie zainteresowanie się lekcjami.

Najczęściej ujemne sądy o zachowaniu się klasy wygłaszane są przez nauczycieli młodych, którzy, nie posiadając wybitnych wrodzonych zdolności pedagogicznych, za krótko pracują, by mogli ten brak zastąpić doświadczeniem. Rozdźwięk między klasą a nauczycielem jest najczęściej wynikiem niezrozumienia istoty rzeczy przez nauczyciela i jego małej spostrzegawczości, a co zatem idzie, błędnie stosowanej metody postępowania wobec klasy. Nauczyciel, wygłaszający ujemny sąd o tej, czy innej klasie, nie zastanawia się nad przyczyną, dlaczego klasa zachowuje się źle, nie przychodzi mu na myśl rewizja jego własnych metod postępowania wobec klasy, nie zestawia on przyczyn i skutków, aby na tej podstawie dojść do pewnych wniosków.

Rozbieżności wśród grona nauczycielskiego, co do oceny zachowania się poszczególnych klas i uczniów, wynikają najczęściej i z tego tytułu, że poszczególni nauczyciele nie biorą pod uwagę metod, jakiemi się posługują inni członkowie grona nauczycielskiego, nie wnikają w atmosferę klasy, a starają się wszystko naginać do swoich zasad. Oto przykłady: nauczyciel przyrody w klasie VII, trzymając się ściśle planu lekcji, nie pozwala uczniom na żadne dygresje chociażby jak najściślej związane z zagadnieniami, poruszanemi na lekcji, nie dopuszcza również do pytań uczniów, którzy wedle swego rozumienia rzecz inaczej pojmują, przeto po każdej lekcji pozostaje dużo momentów niewyjaśnionych, pociągających za sobą niezadowolenie uczniów. Drugi wypadek: podczas przerwy dzieci się bawią, gestykulują, na twarzach widać radość i zadowolenie. Po pewnym czasie woźny szkoły przyprowadza do dyżurującego nauczyciela chłopca i oznajmia, że ten biegał po ławkach. Zabawa w sali cichnie, na twarzach dzieci skupienie i nieme pytanie, jak nauczyciel na podobny wybryk zareaguje, jak go osądzi. Pomiędzy nauczycielem, woźnym i uczniem wywiązuje się następujący djalog. Nauczyciel: Ach, to ten łobuziak? Woźny: Tak, to on latał po ławkach. Uczeń: Proszę Pana, ja nie latałem po ławkach. Naucz.: Co, jeszcze się zapierasz, — znam cię, mój ptaszku, — zostaniesz po lekcjach w kozie. Na twarzy „ptaszka" zjawił się wyraz pewnej determinacji połączony z żalem, ale nauczyciel na to nie zwrócił uwagi, był zadowolony, że sprawę szybko i sprawnie załatwił. „Ptaszek" odcierpiał karę, a na drugi dzień znalazł się właściwy winowajca. W duszy ukaranego ucznia pozostała gorycz, a co najważniejsze, stracił on zaufanie do nauczyciela.

A wypadki usuwania uczniów z klasy w czasie lekcji! Niektórzy koledzy stosują ten środek, jako system, co prowadzi wprost do absurdu. Na początku roku szkolnego niemożliwie zachowuje się na lekcji tylko jeden uczeń, którego należy wyrzucić za drzwi, ale z biegem czasu liczba niesfornych uczniów rośnie i często można spotkać na korytarzu lub podwórzu po kilku uczniów wesoło bawiących się w piłkę lub inną grę.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że mniej pilni uczniowie, skoro tylko odkryją tę słabą stronę nauczyciela, to zupełnie celowo zachowują się niegrzecznie, by ich z klasy usunięto i w ten sposób ułatwiono wesołe spędzenie czasu. Spotykamy również i takie wypadki, że nauczyciel całkowicie zdaje sobie sprawę z tego, że metoda usuwania uczniów z klasy nie

prowadzi do celu, lecz się nią posługuje, gdyż nie chce mu się uczynić należytego wysiłku, by niesfornego ucznia nauczyć właściwego zachowania się. Takie ułatwianie sobie pracy w szkole jest już nieuczciwością i winno być przez wszystkich kolegów surowo ścigane. Jednostek takich, aczkolwiek bardzo nielicznych, nie możemy wśród grona swego tolerować. Powodów narzekania na niesforność klasy czy ucznia możnaby przytoczyć jeszcze dziesiątki, ale są one ogólnie znane i nie potrzebujemy ich wskazywać.

Chodzi o znalezienie środków, któreby prowadziły do uzdrowienia tych stosunków. Kroczenie po najmniejszej linji oporu i całkowite zwalanie winy na wychowawcę klasy lub uczniów nie powinno mieć miejsca. Więcej czasu i zastanowienia poświęćmy sprawom wychowawczym, na zebraniach Rad Pedagogicznych uważniej je zbadajmy, skoordynujmy swe wysiłki, a skutek będzie niewątpliwy. Znamy kierowników szkół wyżej zorganizowanych, którzy ilekroć któryś z nauczycieli narzeka na zachowanie się klasy, zadają mu pytanie, czy dobrze rozważył swoje metody postępowania, czy nie spostrzegł w nich pewnych niedociągnięć, czy należycie zbadał charaktery uczniów i t. p. Pytania powyżej przytoczone osiągają wprost nieoczekiwany skutek — po paru tygodniach klasa staje się inną, ci sami uczniowie, którzy przedtem byli niemożliwi dzisiaj pracują i zachowują się należycie. Naturalnie wszystkie nasze rozważania dotyczą dzieci normalnych, nie posiadających żadnych zboczeń umysłowych; są to dzieci o bujniejszym temperamencie.

HENRYK OCHĘDALSKI.

Protokół lekcji,

przeprowadzonej w Kl. IV-ej szkoły powszechnej w Łodzi.

Temat: czyt. stat. J. Kasprowicza: „Jak się Kubie Łokietkowi palił dom".

I. Ustęp.

N. Przeczytam wam powiastkę, w której autor opisuje górala. Jaką jego cechę opisuje, zobaczycie same.

II. Czytanie nauczyciela.

Następuje odczytanie całej czytanki, uwzględniając modulację głosu.

III. Swobodne wypowiadanie się dzieci.

N. Co która z was chce mi teraz powiedzieć? Jakie myśli nasunęły się wam, gdy czytałem tę powiastkę?
U.1 Kuba Łokietek był wytrwały w pracy.
U.2 Kuba pracował, ale mu się spalił dom.
U.3 Nie użalał się na los, ale wziął się do pracy.
U.4 Kuba Łokietek miał nadzieję, że dom odbuduje.
N. Jak można powiedzieć inaczej zamiast: nadzieję?

U.[1] Kuba był wytrwały.
U.[2] Nie, wierzył.
N. Co jeszcze możecie powiedzieć?
U. Podobała się nam ta powiastka.
N. Dlaczego tobie się podobała?
U. Bo Kuba Łokietek nie tracił wiary, choć mu się spalił dom.
N. poleca wyjąć książki i otworzyć na str. 45.

IV. Powtórne czytanie przez dzieci częściami i objaśnianie niezrozumiałych wyrazów.

N. Która chce czytać? Ucz. czyta I odstęp do słów: ...„o ratowaniu królików".
N. Co to jest stodoła?
U. To, w co na zimę składa się zboże i siano.
N. A wrota? U. Drzwi stodoły.
N. Jakim wyrazem można zastąpić wyraz: przywierał?
U. Zamykał.
N. Powiedzcie inaczej, zamiast: „Z całej mocy przywierał wrota stodoły".
U. Z całej siły zamknął drzwi stodoły.
Ucz. czyta II odstęp do słów: ...„pomagała nam się ubierać".
N. Co oznacza: rozwydrzyli się? Macie objaśnienie na dole. Przeczytaj! U. Rozswawolili się.
N. Jak możecie powiedzieć jeszcze inaczej?
U.[1] Rozkrzyczeli. U.[2] Rozdokazywali.
Ucz. czyta III odstęp do słów: ...„odchodzącej już burzy".
N. Co to są wirchy?
U. Wirchy są to szczyty gór.
N. pokazuje odpowiedni widok. Ucz. pokazują wirchy.
N. Co było widać ponad brzegiem lasu?
U. Było widać wirchy.
N. Gdzie się ukazał płomień?
U. Płomień ukazał się między lasem, a szczytami gór.
Ucz. czyta IV odstęp do słów: ...„krzyknął na Pęksę".
N. Co to znaczy „juścić"? U. Naturalnie.
N. Jak powiesz zamiast „leku"? U. Lęku.
N. Czy to dobrze będzie? U. Nie, lekarstwa.
N. Lek, oznacza lekarstwo.
Ucz. czyta V odstęp do słów: ...„skąd przyszły"...
N. Co to znaczy „gazdowstwo?"
U. Gospodarstwo, mówi się w górach „gazdowstwo".
Ucz. czyta VI odstęp do słów „na nowo".
N. Co to znaczy „odziemek?"
U.[1] Kawałek, który rośnie w ziemi. U.[3] Pień.
N. U „gazdów" — jak inaczej powiemy?
U. U bogatych panów.
N. A ty jak powiesz? U. U gospodarzy.
N. Co znaczy „na wyrąb?" U. Do rąbania.
N. „Został przodownikiem" — co znaczy?
U. Gdy został starszym policjantem. (Śmiech).
N. Tak, w policji też są przodownicy. Ale tam co to znaczyło?
U. Został starszym nad robotnikami.

N. Co znaczy „jałowizna?"
U. Kawał ziemi nieurodzajnej.
N. „Karczował". U. Wykopywał.
N. „Jedle"? U. Zamiast „jodły".
N. „Pogródek?" Przeczytaj wyjaśnienie.
U. Rodzaj przyźby z kamieni.
N. Kto był na wsi i widział pogródek?
U. Kupka kamieni przy domu — to pogródek.
N. Co to są płazy? — przeczytaj wyjaśnienie.
U. Półokrąglaki do budowy domu.
N. W jakim celu ociosuje się jodły?
U. Żeby się nie tulało?
N. porównuje jodły do dwóch okrągłych piór, dzieci spostrzegają między piórami szpary i mówi, że, aby ich uniknąć, ociosuje się jodły na półokrąglaki.
N. każe odczytać wyjaśnienie wyrazów pazdury i okap. (Dzieci odczytują). Poleca obejrzeć obrazki i pokazać pazdury i okap.
N. „Wszystko harowanie" — jak inaczej powiecie?
U. Cała praca.
Ucz. czyta VII odstęp do słów ...do roboty.
N. Co to jest cuha?
U. Ubranie, które góral narzuca na siebie.
N. poleca się przyjrzeć na obrazku odzieży górala. Omawia ją.
Ucz. czyta VIII odstęp... do końca.

V. Obrazy.

N. Gdybyście umiały malować, czy która z was chciałaby namalować obrazek z tego opowiadania i jakby on wyglądał?
U.1 Niedaleko paliłby się dom, a Kuba Łokietek siedziałby na kamieniach i palił fajkę.
N. Czy duży byłby wtedy ogień? U. Duży.
U.2 Mały, nie mógłby przecież Kuba fajki zapalić, byłoby bardzo gorąco.
U.3 Namalowałbym, jak Kuba Ł. buduje dom?
U.4 Jak pukają do okna domu i wszyscy się zrywają.
U.5 Jak Kuba karczuje pole.
U.6 Jak Kuba grzebie w pogorzelisku i szuka siekiery.
U.7 Jak ojciec stoi z chłopczykiem około Kuby.
N. Czy ojciec stał? U. Siedział.
N. Na czem? U. Na ściętej jedli.
N. Jak się to nazywa? U. Odziemek.
N. Coby jeszcze było widać na tym obrazku?
U. Byłoby widać palący się dom.
N. Ktoby jeszcze namalował obrazek?
U.1 Ja, jak Kuba Ł. ma nowy dom i uczy swoje dzieci.
U.2 Jak się gospodarz sprzecza z pastuchem.
N. Jak się nazywa pastuch? U. Pęksa.
N. A o co się sprzeczali?
U. Że jak piorun zapali, to nie trzeba gasić, bo ogień od Boga, to niema rady.
N. Czy owczarz miał rację? U. Nie.
N. Jak nazywamy takich ludzi, co tak mówią jak Pęksa?

U. Zabobonnymi.
U.2 Namalowałbym las, szczyty gór i ogień tam płonący.
N. Kto i kiedy to widział?
U. Gospodarz, gdy go obudzono.
N. mówi z uśmiechem. Teraz wam polecę wykonać trudną pracę. Przypomnijcie sobie wszystkie obrazki i ułóżcie po kolei tak, jak było w tem opowiadaniu. Jaki będzie pierwszy?
U.1 Jak Kuba Łokietek zostaje przodownikiem.
U.2 Jak ktoś puka w okno.
N. Jak można nazwać ten obrazek?
U. Wołanie gospodarza na pomoc.
N. A może inaczej.
U. **Wiadomości o pożarze.** (N. poleca napisać to na tablicy i oznaczyć liczbę 1).
N. A teraz drugi obrazek?
U. Jak chłopcy wyskakują z łóżka.
N. Czy był taki obrazek? U. Nie było.
N. Będziemy wybierali tylko z tych, które były.
U. Pożar. N. Jak to można inaczej powiedzieć?
U. próbują rozmaicie wreszcie jedna: **Widok palącego się domu.** (Zapisuje na tablicy).
N. Trzeci obrazek?
U. **Sprzeczka gospodarza z Pęksą owczarzem.**
N. Dalej co będzie?
U. Gospodarz opowiada synowi o Kubie, a dalej pali się dom.
N. Czy będzie do płonącego domu tak daleko jak na drugim obrazku?
U.1 Bliżej.
U.2 **Widok palącego się domu zbliska.**
N. Kto widzi palący się dom? U. Ojciec.
N. Co robi wtedy ojciec?
U. Opowiada synowi o Kubie Łokietku.
N. Więc jak nazwiemy obrazek?
U. Opowiadanie ojca o Kubie Łokietku.
N. Następny obrazek?
U. Jak Kuba siedzi na pniu i pali fajkę.
N. Jak się Kuba Ł. zachowuje przy pożarze? Kto widział pożar? Ucz. zgłaszają się gromadnie.
N. Co się wtedy dzieje? U. Uciekają .
U.2 Telefonują po straż.
U.3 Ratują. U.1 Wołają.
N. Czy wszyscy ratują?
U. Nie, tylko straż.
N. A jak się zachowują kobiety, których dom się pali?
U.1 Są zmartwione. U.2 Płaczą.
N. A Kuba Ł. czy płakał? U. Nie.
N. O czem myślał?
U. Kuba myślał o tem, jak to dużo pracy trzeba było włożyć, by wznieść dom, który teraz pożar marnuje.
N. Więc jak nazwiemy ten obrazek?
Z 2-ch określeń dzieci większością głosów wybierają: **Wpatrywanie się Kuby Ł. w palący się dom.**
N. A ostatni obrazek jaki będzie?
U. Jak Kuba Łokietek uczy swoje dzieci.

VI. Charektyrystyka postaci.

N. Zastanowimy się nad osobami, które występują w czytance. Możecie zajrzeć do książeczki. Wyliczcie ile osób występuje.
U. Chłopiec, służąca, ojciec, Kuba Ł., Pęksa.
N. Która z tych osób jest najważniejsza?
U.1 Najważniejszy jest ojciec.
U.2 Kuba Łokietek.
N. Jak nazywamy najważniejszą osobę w czytance? (dzieci nie wiedzą). Bohaterem. Określ, jak wyglądał Kuba Łokietek. Jakiego był wzrostu?
U. Wysokiego.
N. Czy tak? U.2 Małego. N. Skąd wiesz?
U. Tu napisane.
N. Odczytaj! Co jeszcze wiemy o jego wyglądzie?
U. Był ospowaty.
N. Co to znaczy?
U. Chorował na ospę.
N. Po czem możemy to poznać?
U. To widać na twarzy.
N. Jak jest odziany Kuba Łokietek?
U. Odświętnie był ubrany. N. Dlaczego?
U. Bo uratował lepsze ubranie.
N. Co jeszcze możecie powiedzieć o Kubie, jakim on był?
U.1 Cierpliwy. U.2 Zmartwiony. U.3 Smutny. U.4 Pracowity. U.5 Wytrwały. U.6 Gospodarny.
N. Tak, był wytrwałym, pracowitym, gospodarnym. A jaką miał wolę?
U. Silną.
N. Skąd wiemy?
U. Ojciec myślał, że on się w ogień rzuci, a on tylko zapalił fajkę.
N. Co jeszcze?
U. On był spokojny, nie klął wcale.
N. Co jeszcze dowodzi silnej woli i wytrwałości?
U. Kiedy chciał mieć dom, wziął się do karczowania, potem jedle ociosywał, aż wreszcie wybudował dom.
N. Co to oznacza, że Kuba nie klął, nie złorzeczył?
U. Zgodził się z wolą Boga.
N. Jaki był ojciec? U. Dobry.
N. Dlaczego? U. Bo chciał pocieszyć Kubę Ł.
N. Czy to uczynił? U. Nie.
N. Dlaczego? U. Bo poznał, że Kuba jest wyższy od niego.
N. O Pęksie co możecie powiedzieć?
U.1 Był lekkomyślny, niedobry.
U.2 Próżniak, powiedział, że jak piorun trzasł, to nie będzie gasił.
U.3 Był zabobonny.
N. Tak, był zabobonnym. A czy to dobrze być takim? U. Nie.
N. Dlaczego?
U. Bo możnaby jeszcze co uratować, a tak, to na nic wszystko.

VII. Myśl przewodnia.

N. Czegoście się z tego opowiadania nauczyły?
U.1 Że trzeba być pracowitym, wytrwałym.

U.₂ Odważnym i nie wierzyć w zabobony.
N. Kto był takim?
U. Kuba Łokietek.

VIII. Opowiadanie całości.

N. Która umiałaby mi to krótko opowiedzieć?
Ucz. opowiadają częściami. Niektórym nauczyciel dopomaga pytaniami naprowadzającemi.

IX. Zestawienie.

N. Czy która z was nie słyszała, a może czytała opowiadania o wytrwałości ludzkiej lub zwierzęcej.
U. Paliła się stodoła i bocian wytrwale bronił gniazda z młodemi.
N. To była miłość rodzicielska bocianów. A w domu, w kącie co czasem widzicie?
U. Pajęczynę.
N. Co wiecie o pająku?
U. Jak pająk siatkę buduje, a ktoś mu psuje, to sobie buduje jeszcze raz.
N. Więc czego się uczymy od pająka?
U.1 Od pająka się uczymy wytrwałości.
U.2 Zaczyna opowiadać, jak jednemu człowiekowi spalił się dom. Był bardzo zgnębiony i zastanowił się nad tem, czy wogóle warto znowu zaczynać odbudowę. W tem spostrzegł pająka, który mozolnie snuł swoją sieć, i choć mu się ciągle zrywała, nie ustawał w pracy. Człowiek pomyślał, że nie może być gorszym od pająka i za jego przykładem wziął się też do pracy.
N. Czego się więc nauczył od pająka?
U. Wytrwałości.
N. Przypominajcie sobie o tem, o czem czytaliśmy dzisiaj, przy każdej pracy.

EDMUND BUDA.

Doświadczenie w nauczaniu przyrodoznawstwa.

Główna wartość pedagogiczna nauk przyrodniczych spoczywa nie tyle w ich treści, ile raczej w metodach, jakiemi się one posiłkują przy rozwiązywaniu stawianych sobie zagadnień.

Są to metody, których racjonalność stwierdzona została w praktyce niejednokrotnie, i zapomocą których osiągamy wyniki doniosłego znaczenia. Metody te wdrażają umysł do należytych sposobów badania i myślenia wogóle, wskutek czego stanowią pierwszorzędne czynniki kształcenia umysłu.

Umysł, wdrożony do ścisłego objektywnego i krytycznego stwierdzania faktów, sprawdzania ich drogą empiryczną, umiejętnego ich zestawienia i porównywania, a w związku z tem wyprowadzania właściwych wniosków, umysł ten mimowoli posiłkować się drogą tą poczyna nietylko w zakresie zjawisk przyrodniczych, bądź faktów konkretnych, lecz i w przeróżnych

dziedzinach myśli i stosunków ludzkich. Z tego powodu metody nauk przyrodniczych nabierają znaczenia ogólnego, mają zastosowanie w różnych gałęziach wiedzy.

Z dwu zasadniczych metod, jakiemi są oberwacja i doświadczenie, omówmy to ostatnie.

Rozróżniamy dwa rodzaje doświadczeń: doświadczenie demonstracyjne oraz doświadczenie wykonywane przez poszczególnych uczniów lub grupy uczniów, zwane w programie ministerjalnym ćwiczeniem własnoręcznem (nazwa niezupełnie właściwa).

Oczywista, że ze względów na samodzielność ucznia — główny postulat współczesnej pedagogiki — doświadczenie drugiego rodzaju cechuje wybitna wyższość.

Mimo to jednak, z tych czy innych względów, w nauczaniu szkolnem najczęściej, niestety, ma zastosowanie doświadczenie demonstracyjne.

Co gorsza, że w bardzo wielu wypadkach doświadczenie to bywa wykonywane przez samych nauczycieli, rola zaś uczniów sprowadza się do biernego patrzenia.

Najważniejsze powody, które nie pozwalają na wykonanie eksperymentu przez wszystkich uczniów to — brak odpowiedniej ilości przyrządów lub trudności tkwiące w wykonaniu samego doświadczenia. Bez względu na przyczynę, w razie zastosowania doświadczenia demonstracyjnego, to ostatnie zawsze winno być wykonane przez grupę uczniów.

Celem ominięcia trudności, związanych z wykonaniem eksperymentów demonstracyjnych bardziej skomplikowanych, należy je uprzednio przerobić z tą grupą, której demonstrowanie na lekcji mamy zamiar powierzyć.

Jaką winna być konstrukcja lekcji—doświadczenia?

Postulat dydaktyczny, głoszący, że „metody nauczania winny być zgodne z metodami badania" — ułatwi nam odpowiedź na powyższe pytanie.

Rozpatrzmy przebieg pracy badacza—uczonego.

W ogólnych zarysach jest on następujący:

Uczonego uderza pewne zjawisko, fakt, budzi jego zainteresowanie i wysuwa mu do rozwiązania pewne zagadnienie. Zmierzając do rozwiązania badacz stawia szereg przypuszczeń - hipotez, których słuszność, rację bytu stwierdza przedewszystkiem drogą rozumowania.

Hipotezy, które wytrzymały krytykę, poddaje następnie sprawdzeniu na drodze empirycznej. W tym celu uprzednio projektuje eksperyment, kreśli drogi, dobiera środki. Następny moment — wykonanie zaprojektowanego doświadczenia, bądź przekonywa go o słuszności danej hipotezy, bądź obala ją. W pierwszym przypadku hipotezy pozostałe upadają, a tem samem zagadnienie zostało rozwiązane, w drugim — odpada pierwsza hipoteza, wskutek czego przystępuje do sprawdzenia następnych. Bardzo często doświadczenie, które doprowadziło badacza do celu, zostaje w następstwie skorygowane, wprowadzone zostają poprawki — ulepszenia dotyczące samej pracy lub środków użytych, poprawki, które nasunęły się przy wykonywaniu danego doświadczenia.

Opierając się na powyższem schematycznem przebiegu łatwo nakreślić żądaną konstrukcję.

Będzie ona następująca:

I. Wywołanie zjawiska lub wysunięcie zagadnienia;

II. Poszukiwanie przyczyny:
a) stawianie hipotez,
b) krytyczny przegląd i wybór;
III. Projektowanie:
a) projekty doświadczeń,
b) omówienie i wybór jednego z nich,
c) dobór środków, potrzebnych do wykonania doświadczenia;
IV. Wykonanie;
V. Sprawozdanie oraz ewentualnie
VI. Pogłębienie.
Omówmy bliżej każdy człon konstrukcji.

1. Punktem wyjścia lekcji może być zjawisko, zaobserwowane przez dzieci w naturze, zjawisko wywołane sztucznie (eksperyment) lub też wysunięte samo zagadnienie, związane z danem zjawiskiem. Rozumie się, że zagadnienia mogą być wysuwane zarówno przez nauczyciela jak i klasę.

Niezależnie od rodzaju punktu wyjścia klasa zawsze staje wobec pytania: dlaczego?

2. Starając się odpowiedzieć na to pytanie uczniowie po pewnej chwili namysłu poczną wysuwać przypuszczenia. Klasa nie zaprawiona do tego sposobu pracy początkowo dawać będzie przypuszczeń niewiele, wymagać będzie niekiedy nawet wydatnej pomocy nauczyciela, ale z czasem zachodzić będzie zmiana na lepsze.

Krytyczne omawianie z klasą wysuniętych hipotez oduczy dzieci od zbyt pohopnego stawiania tychże, przyzwyczai do głębszego zastanawiania się, poważniejszego traktowania pracy. Po wyborze przypuszczeń, mających rację bytu, następuje moment

3. projektowanie, moment według mnie niezmiernie wartościowy na lekcji.

W tej fazie pragniemy hipotezy nasze wypróbować na drodze doświadczalnej. Uczniowie namyślają się, projektują drogę, jaką należy dążyć, przyrządy potrzebne do tego celu. Niezmiernie cennym środkiem, z którego należy wydatnie korzystać w tym członie konstrukcji, jest rysunek. Odzwierciadla on należycie, lepiej, niż mowa, projekt ucznia, a zarazem uwypukla wszelkie usterki poczynione, zmusza częstokroć samego projektodawcę do poczynienia poprawek, uzupełnień. Jeżeli uczniowie wysuną kilka projektów doświadczenia, to klasa porównywuje je i wybiera ten, który najłatwiej i najdokładniej prowadzi do zamierzonego celu.

4. Czwartym członem — wykonanie doświadczenia. Częstokroć szkoła posiada do danego doświadczenia przyrządy, różniące się od zaprojektowanych przez dzieci. W tym wypadku należałoby, albo, przesuwając dalszy ciąg lekcji w czasie, projektowane przyrządy sporządzić z dziećmi w warsztatach szkolnych lub zamówić u odpowiedniego rzemieślnika, albo kontynuować pracę dalej, posiłkując się przyrządami, znajdującemi się w zbiorach szkolnych. To ostatnie rozwiązanie wydaje mi się w naszych warunkach za najodpowiedniejsze.

Zarzut, jaki może powstać, że projektowanie jest w takim razie zbędne, nie wytrzymuje krytyki, bo:

1) różnice między przyrządami są zazwyczaj drobne, dotyczą głównie doskonałości, precyzji,

2) moment projektowania ma na celu rozwijanie pomysłowości, zdolności kombinowania, twórczości i jako taki, ze względu na te doniosłe wartości kształcące bezwzględnie w konstrukcji lekcji ostać się musi.

Przystępując do wykonania doświadczenia, rozdajemy poszczególnym grupom odpowiednie przyrządy i, jeżeli te ostatnie różnią się od projektowanych, porównywujemy je, ewentualnie motywujemy konieczność użycia tych, a nie projektowanych przyrządów.

Wskazanem jest, aby któryś z uczniów przypomniał nakreślony projekt postępowania, poczem klasa dopiero przystępuje do wykonania eksperymentu.

W czasie wykonywania nauczyciel chodzi od grupy do grupy, przypatruje się pracy, przysłuchuje rozmowom, niekiedy udziela technicznych wskazówek.

5. Po wykonaniu doświadczenia i rozwiązaniu zagadnienia jeden lub kilku uczniów daje sprawozdanie z pracy, które winno skupiać się dokoła następujących pytań:

a) jakie zagadnienie mieliśmy rozwiązać?
b) jakiemi drogami do tego celu dążyliśmy?
c) jaki rezultat został osiągnięty?
d) jakie poprawki należałoby wprowadzić na przyszłość?

6. Ostatnim członem, występującym w zależności od tematu, jest pogłębienie, w którem wniosek szczegółowy wyprowadzony na tle przerobionego doświadczenia, pogłębiamy i formułujemy wniosek ogólny.

Szczegółową ilustrację powyższej konstrukcji znaleźć można w protokółach lekcyj przyrody, zamieszczonych w piśmie „Szkoła i Nauczyciel" Nr. Nr. 7 z roku 1924 i 6-7 z roku 1925.

O zmianę programów.

W związku z okólnikiem Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego w sprawie rewizji programu szkoły powszechnej Komisja Wojewódzka Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych w Łodzi powołała Komisję programową dla opracowania ogólnych i szczegółowych wskazań, dotyczących zmian programów.

Powołana Komisja pod przewodnictwem kol. Petrykowskiego Rom. pierwsze posiedzenie poświęciła opracowaniu tez ogólnych, oraz wyłoniła następujące podkomisje:

1. humanistyczną — przewodniczący kol. St. Staszewski, członkowie: kol. Ochędalski, Moritz, Bilski.

2. przyrodniczo-geograficzną — przewodniczący kol. St. Somorowski, członkowie: kol. Chodkowska Wanda, Buda, Wasilewski;

3. matematyczną — przewodniczący kol. J. Gajda, członkowie: kol. Buda, Petrykowski.

Wobec krótkiego czasu inne podkomisje nie zostały zorganizowane. Podkomisje odbyły osiem posiedzeń i opracowały wskazania szczegółowe; uzgodnienie prac podkomisyj z tezami ogólnemi nastąpiło na posiedzeniu plenarnem Komisji w dniu 12 maja r. b.

Tezy opracowane przez Komisję brzmią następująco:

A. *Wskazania ogólne.*

1) Szkoła polska winna być zorganizowana według zasady jednolitości. Podstawą szkolnictwa jest 7-klasowa szkoła powszechna. Szkoła

powszechna daje pewien całokształt wykształcenia. Szkoły średnie i zawodowe biorą za punkt wyjścia ten zasób wiadomości, który uczeń zdobył w szkole powszechnej.

2) Program szkoły powszechnej winien być opracowany według zasad koncentracji. Jako zasadniczą program winien ustalić tezę, że uczeń wszelkie swoje pojęcia zdobywa drogą spostrzeżeń, związanych z konkretem. Głównym przedmiotem, który będzie dostarczał możliwie dokładnych spostrzeżeń, winna być nauka krajoznawstwa, której należne miejsce program niższych klas winien przeznaczyć.

3) Obok programu nauczania winien być opracowany program wychowania; należy sprecyzować ideał wychowawczy, jaki winien przyświecać szkole polskiej. Program wychowania winien wskazywać na cechy osobowości ucznia, które należałoby w szkole urabiać i wskazywać na drogi, oraz środki, przy pomocy których do nakreślonego celu należy dążyć.

4) Aby nauczyciel miał czas na wykonywanie spraw związanych z wychowaniem, należy odciążyć go od pracy, związanej z nauczaniem. W tym celu 7-klasowa szkoła powszechna winna posiadać 7 sił nauczycieli-wychowawców, oraz kierownika.

5) Liczba dzieci w klasie nie powinna przekraczać 40 uczniów.

6) W związku z realizacją programu wychowania należy uwzględnić w rozkładzie godzin we wszystkich klasach po 2 godz., przeznaczone tylko na omawianie z uczniami zagadnień, związanych z wychowaniem.

7) Program winien być tak skonstruowany, aby uwzględniał przedewszystkiem materjał, który każda szkoła bezwzględnie przerobić powinna, pozatem winien wskazać na ten materjał, który zależnie od specjalnych warunków mógłby być z pożytkiem przez uczniów przerobiony.

8) Dobór materjału winien być uskuteczniony ze względu na potrzeby życiowe dziecka, jako dziecka (niższe klasy) i dziecka, jako przyszłego członka społeczeństwa i państwa (wyższe klasy).

9) Metody nauczania winny powodować czynny udział ucznia w pracy.

10) Szkoła musi być wyposażona we wszystkie niezbędne pomoce naukowe, umożliwiające laboratoryjny sposób nauczania.

11) Programy należy opatrzyć szczegółowemi komentarzami, dotyczącemi zakresu poszczególnych zagadnień i celów formalnych, które przy poszczególnych tematach winny być osiągnięte.

12) W związku z programem winny być opracowane podręczniki, ściśle dostosowane do metody i intencji programu.

B. *Wskazania szczegółowe.*

1. JĘZYK POLSKI.

1. Ilość godzin przeznaczonych na lekcje języka polskiego winna być podniesiona w klasie III do 7 godzin tygodniowo, w klasach VI, V, VI VII-ej do 6 godzin tygodniowo.

2. Materjał z języka polskiego, zawarty w programie dla klasy I, jest opracowany racjonalnie.

3. Program z języka polskiego na klasę II-gą nie jest przeładowany.

4. Program gramatyki na klasę III-cią winien podkreślić propedeutyczny charakter tego przedmiotu i ograniczyć się do pojęć: rzeczownika, czasownika i przymiotnika, oraz zdania i jego głównych części. Należy na tym poziomie położyć nacisk na ćwiczenia ortograficzne, ćwiczenia w mówieniu i słownikowe.

5. Do programu klasy IV-ej nie należy wprowadzać pojęcia zdania złożonego współrzędnie i podrzędnie. Program również nie powinien wprowadzać odmiany zaimków i liczebników, a ograniczyć się tylko do ogólnego poznania tych części mowy.

6. Dzienniczki wymienione w punkcie D kl. IV-ej winny być z programu usunięte. Punkt E programu kl. IV-ej winien brzmieć: Zapoznanie ucznia z formą najprostszego listu.

7. Związek zgody rządu i przynależności przenieść z programu kl. V-ej do kl. VI-ej.

8. Lekturę, zawartą w programie kl. VII-ej należy podzielić w następujący sposób: kl. VI-ta — Karpiński, Krasicki, Niemcewicz, Brodziński, Mickiewicz (drobne utwory), Konopnicka, Orzeszkowa, Dygasiński, Pol, Syrokomla, Sienkiewicz (Janko Muzykant), Lenartowicz, Asnyk, Reymont, Prus.

Kl. VII-ma — Bogu Rodzica (p), Rej (p), Kochanowski (p), Treny, Hymn do Boga, Pasek (p), Skarga (p), Mickiewicz (p) (Pan Tadeusz, Grażyna), Słowacki (p) (Ojciec Zadżumionych), Kraszewski (d) (Stara Baśń, Dziecię Starego Miasta), Sienkiewicz (d) (Ogniem i Mieczem, Latarnik, W pustyni i puszczy), Korzeniowski (d) (Karpaccy górale), Żeromski (p) (Syzyfowe prace) wyjątki.

W VII-ej kl. lekturę dzieli się na podstawową i domową.

Uwaga: podstawową lekturę zaznaczono literą (p), domową — literę (d).

9. Program nauki języka polskiego dla kl. VII-ej powinien podkreślić konieczność powtórzenia całej gramatyki.

10. Program języka polskiego ma szczegółowo wykazać, jakie pojęcia stylistyczne uczeń w szkole powszechnej zdobyć powinien.

Aby nauczycielowi ułatwić pracę, Ministerstwo W. R. i O. P. powinno opracować szczegółowy komentarz metodyczny dla programu języka polskiego specjalnie dla kl. VII-ej.

HISTORJA.

1a. Z klasy III usunąć naukę historji Polski, natomiast do pogadanek krajoznawczych wprowadzić wiadomości z historji kultury i cywilizacji.

1b. Systematyczna nauka historji, jako przedmiotu, winna zaczynać się w kl. IV, kończyć się w klasie VII szkoły powszechnej.

2. W kl. IV można ująć w formie przystępnych pogadanek, np. według metody biograficznej, całość historji polskiej.

3. W kl. V uczniowie w sposób bardziej pragmatyczny posiłkując się podręcznikiem zdobywają całość historji Polski.

4. W kl. VI winien obowiązywać program dzisiejszy kl. V, lecz rozszerzony.

5. W kl. VII historja nadal występuje, jako samodzielny przedmiot. Tu winien obowiązywać program dzisiejszej kl. VI, również rozszerzony.

2. ARYTMETYKA.

I. Cel nauczania matematyki program określa właściwie.

Klasa I-sza.

W programie dla klasy I-szej należy wprowadzić następujące zmiany:

a) zakresu liczbowego nie ograniczać 1—20, a rozszerzyć do 100?,

b) w zakresie 1—20 przerobić dodawanie, odejmowanie, uwielokratnianie i mieszczenie właściwe, zaś mnożenie i dzielenie przenieść na rok drugi,

c) zakres liczbowy od 1—100 służy głównie do zapoznania z systemem dziesiątkowym i pozycyjnym,

d) w zakresie od 1—100 wskazanem jest stosowanie łatwych przypadków dodawania i odejmowania (bez przekraczania progu dziesiątkowego),

c) zapoznanie z połową i jedną czwartą.

Uzasadnienie zmian:

a) rozszerzenie zakresu liczbowego do 100 nie wprowadzi żadnych nowych zmian, natomiast umożliwi dzieciom dokładniejsze przyswojenie sobie wstępnych pojęć systemu dziesiątkowego i pozycyjnego, a to przez stosowanie zdobytych pojęć na nowym terenie liczbowym, naprz.: jeżeli dziecko zrozumiało istotę tworzenia 20, to pragnie tworzyć liczby: 30, 40 i t. d. jest to zgodne z psychologją dziecka;

b) zakres liczbowy, jakim posługuje się dziecko w życiu codziennem w tym okresie obejmuje pierwszą 100, rozszerzenie zakresu liczbowego daje zatem nauczycielowi możność wykorzystania do zadań materjału, dostarczanego przez dzieci;

c) właściwe mnożenie i dzielenie ze względu na trudności, tkwiące w nich oraz ze względu na to, że zakres od 1—20 wyraźnie nie wymaga stosowania tych działań, może i powinno być z kursu klasy I-szej usunięte.

Klasa II-ga.

Wskazane są następujące zmiany:

a) rozszerzenie zakresu liczbowego podobnie jak w klasie I-szej do 1000, rozszerzenie to służy tym samym celom, co i w klasie I-szej;

b) cztery działania stosujemy w zakresie 100, w zakresie do 1000 jedynie łatwe wypadki dodawania i odejmowania, szczególnie wtedy, gdy wymaga tego materjał, dostarczony przez dzieci;

c) liczenie kompleksami winno być umieszczone bezpośrednio przed tabliczką mnożenia;

d) w klasie tej zapoznajemy z tabliczką mnożenia w całości. Całkowicie opanowana pamięciowo zostaje część tabliczki, a mianowicie: iloczyny liczb od 1—5 przez liczby od 1—10 (według Zarzeckiego grupa 2 i A, B) pozostała część iloczyny liczb 6—10 przez liczby 6—10 opanowanie pamięciowe przenosi się całkowicie do oddziału III;

c) dalsze rozszerzenie ułamków o mianownikach 2, 4, 8.

Klasa III-cia.

Zmiany:

a) rozszerzenie zakresu liczbowego od 1000—10000, posługiwanie się ułamkami tylko w tym zakresie, co i w II klasie;

c) wprowadzić metody działań piśmiennych: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie przez jednocyfrową liczbę. Zmianę ostatnią uzależnia się od wykończenia metod rachunku pamięciowego i od ogólnego poziomu danej klasy.

Klasa IV-ta.

Zmiany:

a) przed działaniami na ułamkach dziesiętnych wprowadzić jako specjalny punkt rachubę czasu;

b) usunąć stosunek dwu liczb wyrażonych w %.

Klasa V-ta.

Zmiany:

a) usunąć dział pod literą B (liczby ogólne);

b) wprowadzić 4 działania na ułamkach zwyczajnych z pominięciem metod piśmiennych odszukiwania najw. wsp. dzielnika i najmn. wsp. wielokrotności oraz rozkładania liczb na czynniki pierwsze (te ostatnie metody nie są wskazane z tych względów, że działania na ułamkach ogranicza się z małemi mianownikami, jako jedynie w życiu praktycznem używanych, oraz, że trudności w tych metodach, a wynikające z czysto teoretycznego charakteru danych zagadnień, przekraczają poziom umysłowy ucznia szkoły powszechnej);

c) wprowadzić: 1) skrócone metody działań według rachunku handlowego, 2) rachunek % (posługiwać się tabliczkami %), 3) stosunek, wyrażony w %.

Klasa VI-ta.

Zmian żadnych. Uwaga: uczniowie począwszy od kl. II, poznają liczby ogólne i wyrażenia algebraiczne, otrzymywane przez uogólnienie znanych już i rozwiązywanych zagadnień. Pogłębianie wiadomości arytmetycznych przez rozwiązywanie odpowiednich zadań.

Klasa VII-ma.

Zmiany:

a) usunąć równania stopnia 2-go;

b) wprowadzić dalszy ciąg rachunków handlowych, dyskonto weksli, kalkulacje rzemieślników, kupców, rolników.

GEOMETRJA.

Całokształt materjału jest dla szkoły powszechnej odpowiedni. Należy zmienić częściowo układ materjału i metodę, opierając się na tem, że do kl. III-ciej włącznie geometrja będzie traktowana okolicznościowo, oparta na konkrecie i związana z podstawowym przedmiotem — krajoznawstwem. Od kl. IV-tej w zwyż rozpoczyna się systematyczny kurs propedeutyki geometrji.

Dla kl. VII-ej stworzyć jeden rodzaj programu, obejmujący z programu A, punkty A, 1) a, 1, 2 (opuścić a, b), 3, z programu B punkty A, B, D, E.

Połączenie programu A z programem B motywuje się szczególnie tem, że każdy obywatel państwa polskiego obowiązany jest pełnić służbę wojskową, a dzisiejsza technika wojenna wymaga od żołnierza dokładnego orjentowania się w terenie, sporządzania planów sytuacyjnych i t. p. do czego są niezbędne niektóre wiadomości geometryczne, zawarte w programie A.

Jeżeli chodzi o program B, to zarówno wiadomości te potrzebne są mieszkańcom miast jak i wsi.

3. PRZYRODA, GEOGRAFJA.

1) Należy w kl. I, II i III-ej naukę przyrody i geografji traktować łącznie, jako krajoznawstwo.

2) Określić bliżej program krajoznawstwa dla klasy I i II-ej.

3) W klasie III-ciej za podstawę przyszłego programu krajoznawstwa należy przyjąć obecny program geografji w tej klasie i do niego dostosować odpowiedni materjał z przyrody.

4) Rozdzielić program geografji i przyrody od kl. IV-tej w zwyż.

5) Program geografji dla kl. IV zostawić w obecnej redakcji; do programu geografji klasy V włączyć z programu klasy VI wiadomości ogólne o Antarktydzie, Australji, Afryce i Azji. Klasa VI-ta winna obejmować Amerykę i Europę; program kl. VII-ej zostawić w obecnej formie.

6) Program przyrody dla kl. IV, V, VI i VII-ej naogół jest odpowiedni; należałoby jednak przenieść p. 10 kl. III do kl. IV, wstęp i ciepło z kl. VI częściowo przenieść do programu zimowego kl. IV; magnetyzm i elektryczność z programu kl. VI przenieść do kl. VII; zimowy program przyrody kl. V-ej przerabiać łącznie z pokrewnemi tematami z geografji.

Uwaga: materjał klasy VI po przesunięciu wyżej wymienionych punktów do klasy VII i częściowo do klasy IV winien być opracowany w ramach dzisiejszych bardziej szczegółowo, gdyż jest on aż nadto wystarczający na jednoroczny okres.

7) Wskazać na te punkty programu przyrody martwej, przy których należy uzupełniać i pogłębiać wiadomości i obserwacje w zakresie przyrody żywej, ponieważ wiele tych zjawisk zostało niewyjaśnionych ze względu na zakończenie programu przyrody żywej w kl. V-ej.

Wszystkim kolegom (żankom), biorącym udział w opracowaniu wskazań, Komisje Wojewódzka składa serdeczne podziękowanie.



BR. REINERT.

Protokół lekcji rachunków,

przeprowadzonej w klasie III-ej 3-klasowej szkoły powszechnej w Słowiku.

Temat: Powtórzenie 3 działań w znanym dzieciom zakresie.
Treść rzeczowa: Spis ludności.

PRZEBIEG LEKCJI.

I. Nawiązanie.

N. Rozwiążemy zadanie, w którem będzie mowa o wioskach naszej gminy. Jak się nazywa nasza wioska?
U. Nasza wioska nazywa się Słowik.
N. Do jakiej gminy należy nasza wioska?
U. Nasza wioska należy do gminy Lućmierz.
N. Wymień wszystkie wioski, które należą do naszej gminy, a ty licz! (Jeden uczeń wymienia znane mu wioski, a drugi je liczy).
N. Ile naliczyłeś wiosek?
U. Naliczyłem 12 wiosek.
N. Czy Władzio wyliczył wszystkie wioski naszej gminy?
$U._1$ Nie.
$U._2$ Władzio nie wymienił jeszcze wsi Swobody i Leonowa.
N. A czy teraz są już wymienione wszystkie wioski naszej gminy?
$U._1$ Już więcej nie znamy.
$U._2$ Proszę pana, sekretarka wie, ile jest wiosek w naszej gminie.
$U._3$ Pan też chyba wie, ile jest wiosek.
$U._4$ Niech nam pan powie, ile jest wszystkich wiosek.
N. Dobrze. Nasza gmina liczy 34 wioski.
N. Która wioska jest największa w naszej gminie?
U. Nasza, Słowik.
N. Mamy w gminie jeszcze większą wioskę. Jak się nazywa, kto wie?
U. Dąbrówka Wielka.
N. Tak. Ilu ludzi mieszka w Dąbrówce Wielkiej?
$U._1$ Nie wiemy.
$U._2$ Ale można policzyć.
N. Jak policzycie?
$U._1$ Trzeba chodzić od domu do domu i liczyć wszystkich ludzi.
$U._2$ Proszę pana, to lepiej pojechać do gminy tramwajem i zapytać się sekretarki.
N. A skąd sekretarka wie, ilu mieszkańców jest w gminie?
U. Bo kazała sołtysom zliczyć ludzi z każdej wioski.
N. Czy często bywają takie spisy?
U. Nie wiemy.
N. Spis ludzi odbywa się co kilka lat. Ostatni spis odbył się w naszej gminie w 1921 roku.

II. Podanie nowego materjału.

Przygotujcie zeszyty. Franuś pójdzie do tablicy. (Nauczyciel dyktuje treść zadania; jeden uczeń zapisuje na tablicy, a pozostali w swych zeszytach).

N. Według spisu sporządzonego w roku 1921, w Dąbrówce Wielkiej było 369 mieszkańców, w Kaniej Górze o 259 mieszkańców mniej, a w Słowiku 3 razy więcej niż w Kaniej Górze. Ilu mieszkańców liczyły wszystkie trzy wioski razem?

III. Analiza treści.

N. O ilu wioskach mówimy w zadaniu?
U. Mówimy o trzech wioskach: Dąbrówce Wielkiej, Kaniej Górze i Słowiku.
N. Ilu mieszkańców ma Dóbrówka Wielka?
U. Dąbrówka Wielka ma 369 mieszkańców.
N. Ilu mieszkańców ma Kania Góra?
U. Kania Góra ma o 259 mieszkańców mniej od Dąbrówki Wielkiej.
N. Ilu mieszkańców ma Słowik?
U. Słowik ma trzy razy więcej mieszkańców niż Kania Góra.
N. Jakie pytanie mamy w zadaniu?
U. Ilu mieszkańców liczą wszystkie wioski razem?
N. Które z was powtórzy treść całego zadania? Powtórz, Zygmusiu! Powtórz ty jeszcze raz. Powtórz i ty!

IV. Analiza i synteza ustna.

N. Jakie jest pytanie w zadaniu?
U. Ilu jest mieszkańców w trzech wioskach razem?
N. Czy możemy odrazu obliczyć wszystkich mieszkańców?
U. Nie, bo nie wiemy, ilu mieszkańców liczy Słowik i Kania Góra.
N. Czy nic nie wiemy o Kaniej Górze?
U. Wiemy. W Kaniej Górze jest 259 mieszkańców mnież niż w Dąbrówce Wielkiej.
N. Jak obliczyć ilość mieszkańców Kaniej Góry?
U. Od ilości mieszkańców Dąbrówki Wielkiej musimy odjąć 259 mieszkańców.
N. A czy teraz możemy obliczyć ilość mieszkańców wszystkich wiosek?
U. Nie, bo nie wiemy, ilu mieszkańców ma Słowik.
N. Jak obliczymy ilość mieszkańców Słowika?
U. Trzeba ilość mieszkańców Kaniej Góry pomnożyć przez 3.
N. Teraz możemy obliczyć ilość mieszkańców wszystkich wiosek?
U. Możemy.
N. Jak?
U. Trzeba ilość mieszkańców Dąbrówki Wielkiej, Kaniej Góry i Słowika razem dodać.

V. Samodzielna praca.

N. A teraz rozwiążcie to zadanie sami. (Przez cały czas nauczyciel obserwuje pracę uczniów, udziela ewentualnych wskazówek).

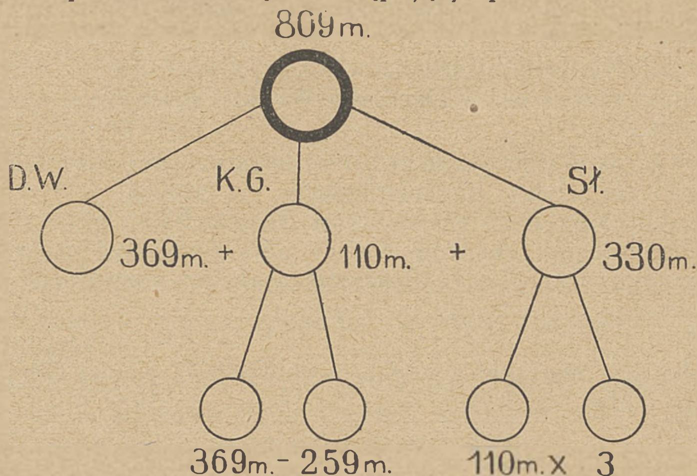
VI. Utrwalenie.

N. Jakie jest końcowe pytanie w zadaniu?
U. Ilu jest mieszkańców we wszystkich wioskach razem?
N. Tosia narysuje kółko, które będzie oznaczało końcowe pytanie. (Uczenica rysuje większe kółko po środku tablicy).
N. Co musimy wiedzieć, aby dać odpowiedź na to pytanie?
U. Trzeba wiedzieć ilość mieszkańców każdej wioski.
N. Oznacz kółeczkami mniejszemi każdą wioskę. Co one oznaczają?
U. Ilość mieszkańców każdej wioski.
N. Czy w zadaniu była podana ilość mieszkańców każdej wioski?
U. Nie. Była tylko podana ilość mieszkańców Dąbrówki Wielkiej.
N. Czy możemy obliczyć ilość mieszkańców Kaniej Góry? U. Możemy.
N. Jakie dane musimy mieć?
$U._1$ Ilość mieszkańców Dąbrówki Wielkiej i o ile mniej było w Kaniej Górze.
U. 369 m. — 259 m = 110 m.
N. Co teraz obliczymy? U. Ilość mieszkańców Słowika.
N. Jak to obliczyć?
N. Idź, oznacz to kółeczkami i wykonaj zarazem to działanie.
$U._2$ Od ilości mieszkańców Dąbrówki Wielkiej trzeba odjąć 259 mieszkańców.
U. Musimy liczbę mieszkańców Kaniej Góry pomnożyć przez 3.
N. Ile kółek narysujesz? U. Dwa.
N. Idź, oznacz to i wykonaj odpowiednie działanie.

110 m. × 3 = 330 m.

N. Czy możemy teraz obliczyć mieszkańców wszystkich wiosek?
U. Tak.
N. Jak to obliczyć? $U._1$ Trzeba dodać.
$U._2$ Trzeba liczby mieszkańców Dąbrówki Wielkiej, Kaniej Góry i Słowika dodać.
N. Wykonaj to na tablicy.
U. 369 m. + 110 m. + 330 m. = 809 m.

Wykres przedstawiał się w następujący sposób:



VII. Zastosowanie.

N. Ułóżcie podobne zadanie.

ST. KAUCZ.

Praca młodego nauczycielstwa.

Żyjemy w okresie przejściowym naszego szkolnictwa, w okresie krystalizowania ostatecznego idei szkoły powszechnej, polskiej i demokratycznej. Zadania jej olbrzymie, więc równie wielkie zadanie młodego nauczyciela, wstępującego do naszego zawodu.

Coraz to nowe kadry maturzystów seminarjalnych uzupełniają szeregi nauczycielstwa. Zdawać się winno, że praca, zarówno w szkole, jak i poza szkołą, spotęguje się, że młody nauczyciel wyniósł z seminarjum umiłowanie zawodu, dużą wiedzę ogólną jak i pedagogiczno-metodyczną, duży zasób energji, inicjatywy, zmysłu organizacyjnego i chęci kształcenia się dalszego. Niestety, seminarjum tego wszystkiego nie daje. Jego programy, zakres i stopień wiedzy są stanowczo za skromne przy dzisiejszych wymaganiach szkoły i zadaniach polskiego nauczyciela.

Niektórzy jednak absolwenci seminarjów uważają, że całą wiedzę już posiedli, uważają też siebie za coś lepszego od pozostałych nauczycieli i zasypiają na laurach. Bywają wypadki, że nie interesują się zupełnie współczesnym ruchem pedagogicznym i naukowym, nie czytają pedagogicznych i naukowych wydawnictw i zamiast promieniować dokoła siebie zdobytą wiedzą, zniechęceniem swojem ostudzają zapał innych, rwących się do pracy nad swem doskonaleniem.

Nikt może bardziej niż nauczyciel właśnie winien wciąż dalej się kształcić, gdyż zadaniem jego jest innych wychowywać, nauczać, oświecać. Musi to więc być człowiek sam dobrze pod każdym względem wychowany, wykształcony i światły — a tego nie nabywa się odrazu, lecz stopniowo — drogą energicznej pracy nad sobą, nieraz ciężkich prób i doświadczeń.

Często dziś zauważyć można, że młody nauczyciel nie umie się znaleźć w środowisku szkolnem i pozaszkolnem, narażając się przez to na wiele nieprzyjemności ze strony mieszkańców czy instytucyj samorządowych. Wieleby powiedzieć można o stylu i formie listów do władz samorządowych np. urzędów gminnych, dozorów szkolnych i t. p. Pisma te dostają się często w nieodpowiednie ręce i urabiają odpowiednią opinję danemu nauczycielowi, a co zatem idzie i całemu nauczycielstwu. Różni działacze społeczni, przywódcy polityczni, korzystają z tej okazji i starają się tem ośmieszyć nauczycielstwo w oczach ludu, a dzieje się to w chwili, w której toczy się walka o szkołę jednolitą.

Wiele też do życzenia pozostawia sam stosunek młodego nauczycielstwa do dozorów i opiek szkolnych — jest on często wrogi. Bezsprzecznie, jest czasem wina po stronie tych instytucyj, ale też często — samego nauczyciela, który przez zbytnią zarozumiałość, czy nietakt, zraża do siebie instytucje samorządowe, pozostaje z niemi na stopie wojennej, bagatelizuje sobie ich uchwały i t. p. Postępowanie takie zraża ludność do szkoły, a przecież życie dzisiejsze domaga się głośno tego porozumienia, tej współpracy szkoły ze społeczeństwem.

Mniej pozytywne, a czasem bardzo smutne są i wyniki pracy pedagogicznej nauczyciela w szkole, jeśli nie uzupełnia sam, drogą samokształcenia, braków, wyniesionych z seminarjum, czy innego zakładu. Doświadczenie wykazuje, że pięcioletni kurs nie wytworzy jeszcze dobrego nauczyciela - wychowawcy. Nie wytworzy go zresztą żaden inny zakład, bo

trzeba się nim urodzić — drogą jednak szlachetnych wysiłków, żmudnej pracy nad sobą, osobowość nauczyciela - wychowawcy wzbogaca się w pewne dodatnie walory, które go zbliżają do ideału współczesnego nauczyciela-wychowawcy.

Kronika oświatowa

SPRAWOZDANIE.

Kurs „szkoły twórczej" w Łodzi.



W czasie od 13 do 20 marca b. r. odbył się w Łodzi pod kierownictwem R. Petrykowskiego, tygodniowy kurs, całkowicie poświęcony idei nowej szkoły „szkoły twórczej". Zasługa zorganizowania tego bodajże pierwszego o podobnym charakterze kursu na terenie Rzeczypospolitej przypada w udziale Komisji Wojewódzkiej Związku P. N. S. P. w Łodzi.

Kurs był zorganizowany przy Miejskiej Szkole Pracy w Łodzi, jednej z nielicznych, jak wiadomo, u nas szkół doświadczalnych. Uczestnicy kursu mieli więc sposobność zaznajomić się nietylko z teoretyczną stroną zagadnienia, ale, co cenniejsze, mogli przez czas swego pobytu dość szczegółowo wniknąć w system wychowania i nauczania wspomnianej szkoły.

Wykładali na kursie pp.: Dr. H. Rowid, red. „Ruchu Ped." z Krakowa, Romuald Petrykowski, kierownik Miejskiej Szkoły Pracy w Łodzi, Edmund Buda, naucz. tej szkoły i Stanisław Somorowski, nauczyciel seminarjum.

Program kursu przedstawiał się następująco:

Dr. Rowid: Podstawy socjologiczne i filozoficzne szkoły twórczej. — Powolne etapy krystalizowania się pojęcia nowej szkoły. — Stosunek nauczyciela do dziecka. — Różne poglądy na znaczenie robót ręcznych.— Dotychczasowe próby realizacji szkoły twórczej.

Metodyka jęz. polskiego: wymowa dziecka, nauka czytania i pisania, elementarz, system daltoński w kl. I, lektura, wypracowania.

P. R. Petrykowski: Funkcja państwowa i ekonomiczna szkoły. — Szkoła tradycyjna a „szkoła twórcza". — Stosunek szkoły do społeczeństwa. — Rola nauczyciela. — Program a dziecko. — Krajoznawstwo podstawą wychowawczą programu. — Sposób ujmowania materjału dla niższych klas. — Budowa programu dla klas wyższych. — Wychowanie. — Instynkty. — Grupy w klasie. — Organizacje uczniowskie.

P. E. Buda: Metodyka przyrody martwej i matematyki.

P. St. Somorowski: Metodyka przyrody i geografji.

Ogólna liczba godzin wykładowych wyniosła 21. Poza tem było 11 godzin konferencyjnych, 9 lekcyj pokazowych i 4 wycieczki.

Byłoby rzeczą bezcelową i mało udatną wobec pokaźnej już literatury na temat szkoły twórczej chcieć w ramach krótkiego sprawozdania podać chociażby krótkę treść wykładów, w których prelegenci starali się ująć całokształt zagadnienia, o ile na to pozwalał stosunkowo krótki czas.

Szczególne jednak zaciekawienie wśród słuchaczów budziła zwłaszcza sama szkoła i szczegóły, dotyczące jej organizacji i osiągniętych wyników.

Jak wiadomo, za podstawę nauczania służy tu krajoznawstwo, pojmowane jako wszechstronne zapoznawanie się dziecka z najbliższem otoczeniem, okolicą i całym krajem pod względem geograficznym, przyrodniczym, społecznym i t. p. Cała nauka skupia się wokoło krajoznawstwa, z którego wyłaniają się poszczególne przedmioty nauczania. Jest to więc stanowisko wręcz odmienne od tego, na jakiem opierają się obecne programy szkoły powszechnej, gdzie szczególniej w niższych klasach nauczanie koncentruje się wokoło języka polskiego.

Biorąc pod uwagę, że język to świat jedynie symbolów, racjonalniejszem jest wyjść od krajoznawstwa, świata konkretów. Nauczanie w szkole jest wówczas kontynuowaniem tego procesu, który najzupełniej jest wrodzony dziecku, jest badaniem terenu, umożliwia, o co najwięcej szkole idzie, czynne ustosunkowanie się ucznia do otoczenia i wszelkich jego objawów.

Już więc pierwsze, początkowe nauczanie opierać się winno na krajoznawstwie, a nie na nauce czytania i pisania, która jako umiejętność jest nowem narzędziem do badania, które w przyszłości niezawodnie się dziecku przyda. Dlatego do nauki czytania i pisania powinno się przystąpić po dwóch miesiącach przygotowawczej racy, przyczem należałoby stworzyć kilka sytuacyj, z których dziecko zrozumiałoby wartość opanowania tej umiejętności.

Przy powyższych założeniach daje się osiągnąć nadzwyczajna jednolitość w koncentracji materjału nauczania. Słuchacze kursu mieli sposobność szczegółowo zapoznać się z podobną, złożoną jednostką metodyczną w rozkładzie materjału dla III kl. Oto w związku z lekcją o piasku i jego własnościach dzieci zaznajomiły się z piaszczystemi okolicami swego miasta, całego kraju, z pustyniami; odbyły wycieczkę do huty szklanej; zdobyły dane o produkcji ilościowej jednego hutnika i jego płacy; sporządziły cennik wyrobów szklanych, który dostarczył kon-

kretnego materjału do rozmaitych obliczeń; dowiedziały się, jak ludzie nauczyli się wyrobu szkła, czem zastępowali szyby; czytały o wyrobie szkła i opis pustyni z pism Sienkiewicza; zastanawiały się nad warunkami i znaczeniem społecznem pracy piaskarza i hutnika; układały przepisy zachowania się na wycieczce; wykonały wycinanki wyrobów szklanych i dwa rysunki: 1) doświadczenie na rozpuszczalność piasku, 2) wycieczka do huty; nauczyły się piosenki o piaskarzu; przerobiły czytanki i wierszyki, mające związek z tematem; opowiadały tytułem ćwiczenia w mówieniu o tem, co widziały w rzeczywistości; napisały 3 wypracowania: 1) Co wiemy o piasku? 2) Wycieczka do szklarni. 3) Jak robi się szkło? Na zakończenie stworzyły tablicę syntetyczną: „Z czego robi się szkło?"

Praca ta zajmowała dzieci przez 5—6 tygodni. Poszczególne przedmioty służyły tu wszechstronnemu objęciu jednego zagadnienia. Niezawsze, oczywiście, temat wyjściowy dostarcza materjału dla wszystkich przedmiotów, a więc do śpiewów, inscenizacji, gimnastyki i t. p. Muszą również osobne chwile poświęcone być technice czytania, ćwiczeniom słownikowym, gramatyce, mechanizacji w zakresie rachunków i t. d.

Podobne ugrupowanie materjału z powodzeniem jest stosowane w kl. I—III. W programie dla wyższych klas przewiduje się dwie grupy (humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą) oraz specjalności. Możliwa już tylko pewna korelacja między pokrewnemi przedmiotami jednej grupy, naprz. jęz. pol., geografją i historją. Dla każdej grupy przeznaczona jest osobna sala, w której mieszczą się odpowiednie pomoce, zbiory i bibljoteka.

Rysem znamiennym samej metody nauczania w łódzkiej szkole doświadczalnej jest praca grup. Klasa dzieli się na kilka grup po 5—6 dzieci w każdej. Grupy powstają na początku roku szkolnego drogą własnego lub inspirowanego doboru i trwają w swoim składzie z niewielkiemi zmianami do końca roku. Na czele grup stoją „starsi grup", na czele zaś klasy „szef". Praca w grupach umożliwia prowadzenie naprz. przyrody metodą laboratoryjną. Każda grupa skupia się w czasie lekcji wokoło swojego stołu, rozporządza swojemi okazami, przyrządami, narzędziami, przeprowadza swoje obserwacje i doświadczenia. Zapomocą konkursu w grupach i między grupami osiąga się znakomite rezultaty w technice czytania. Grupy zmuszają jednostki opieszałe do pracy, powodują silniejszy rozwój instynktów społecznych, są ogniskiem umiejętnie kierowanego współzawodnictwa między jednostkami, grupami, a nawet klasami.

Sprawom wychowawczym służy raz na tydzień w każdej klasie osobna „godzina wychowawcza", wykorzystana do pogadek etycznych, omawiania wypadków bieżących i t. p. Tu właśnie z inicjatywy dzieci powstaje większość przepisów szkolnych, których wypełnienia pilnują w klasach „starsi grup", „szef klasy" i nauczyciel-wychowawca, a na terenie całej szkoły „służba", składająca się z nauczyciela dyżurnego, ucznia-szefa służby i 5 uczniów służbowych.

Oto niektóre, ciekawsze, bardzo pobieżnie skreślone rysy łódzkiej szkoły doświadczalnej, pozornie zwykłej szkoły powszechnej, owianej jednak duchem twórczym.

Kurs początkowo był obliczony na 30-tu nauczycieli (ek) z woj. łódzkiego. Wobec wielkiej liczby zgłoszeń, organizatorzy byli zmuszeni liczbę tę znacznie podwyższyć, tak że kurs liczył 70-ciu słuchaczów, między nimi kilka osób z najodleglejszych krańców Rzeczypospolitej. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego udzieliło uczestnikom tygodniowego

urlopu, a władze samorządowe i państwowe w pełnem zrozumieniu sprawy tu i ówdzie udzieliły udającym się na kurs nauczycielom (kom) subsydjów na ten cel, m. in. Wydział Powiatowy w Łodzi sumę 200 zł.

Otwarcie i zamknięcie kursu odbyło się wobec przedstawicieli władz szkolnych i komunalnych. Żegnał uczestników kursu w imieniu Komisji Wojewódzkiej kol. H. Ochędalski, który w dłuższem przemówieniu wyraził nadzieję, że idea „szkoły twórczej" znajdzie gorących szermierzy we wszystkich powiatach woj. łódzkiego.

St. Kral, Zduńska-Wola.

Na marginesie kursu instruktorskiego

dla nauczycieli dokształcających szkół zawodowych w Łodzi.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że społeczeństwo nasze znajduje coraz więcej zrozumienia dla potrzeb szkolnictwa zawodowego i że poszczególne samorządy miejskie czynią w tym kierunku duże wysiłki, otwierając dokształcające szkoły zawodowe, gdyż dokładnie zdają sobie sprawę z zaniedbania na tem polu. Potrzeby Łodzi, jako miasta najwięcej w Polsce uprzemysłowionego, są pod tym względem olbrzymie i samorząd miejski stara się w miarę sił i możności je zaspokoić. Istnieje w naszem mieście kilkadziesiąt miejskich szkół zawodowych dokształcających dla różnych zawodów, w których młodzież rzemieślnicza uzupełnia wieczorami swe wykształcenia.

Nie będziemy na tem miejscu rozpatrywali organizacji tych szkół, doboru programów, zagadnień wychowawczych, chcemy się ściśle ograniczyć do ram zakreślonych tytułem. Personel nauczycielski miejskich szkół zawodowych rekrutuje się przeważnie z nauczycieli szkół powszechnych, fachowych rzemieślników (przedmioty techniczne) i niewielkiej ilości inżynierów, profesorów szkół średnich i sędziów, względnie prokuratorów. Nie jest to reguła, gdyż podobno w jednej ze szkół zawodowych jest kierownikiem poseł na sejm, aczkolwiek szkoła powyższa nie zamierza obdarzyć nas fachowymi posłami, a tylko grupuje w swych murach młodzież rzemieślniczą, która, jak twierdzą wtajemniczeni, niema sposobności zetknąć się ze swoim przełożonym, gdyż ten do szkoły nie przychodzi, a kwity na pobory odbiera bezpośrednio w zarządzie szkół wieczorowych, by je jak najprędzej zrealizować w kasie miejskiej. Jest to podobno jedyna czynność kierownicza, którą p. poseł wykonywuje z zadziwiającą skrupulatnością.

Jak to możemy zauważyć, personel nauczycielski miejskich szkół zawodowych jest bardzo różnorodny i nie posiada należytego przygotowania metodycznego, pozwalającego na skuteczną pracę w szkolnictwie zawodowem.

Zarząd szkół zawodowych powodowany gorącą (?) troską dobra młodzieży rzemieślniczej zorganizował dla nauczycielstwa w czasie feryj wielkanocnych kilkudniowy kurs instruktorski, który miał wydatnie pogłębić metodyczne przygotowanie nauczycielstwa. Sprowadzono z Poznania p. p. Dybczyńskiego, Sztillera, Obera i Mielcarka, jako prelegentów, którzy mieli nauczyć nauczycielstwo miejscowe, jak należy prowadzić lekcje w szkołach zawodowych. Już sama organizacja kursu wskazywała na to,

że tak Zarząd szkół zawodowych, jak również i prelegenci niezbyt dobrze orjentują się w zasadniczych sprawach pedagogicznych, gdyż w przeciwnym razie nie dopuszczonoby do ośmiu godzin wykładów w ciągu jednego dnia. Następnie ilość godzin przeznaczona na wykłady dla poszczególnych prelegentów była w odwrotnym stosunku do zasobu wiadomości jakie oni posiadali. I trzeba mieć dużo tupetu (ten zasób był bardzo obfity), ażeby w kilkunastu godzinach mówić to, coby się dało ująć w dwu, czy trzygodzinnym wykładzie.

Prelegenci ratowali godziny, za które otrzymywali od Magistratu sute wynagrodzenie, wprost po bohatersku. Stałe powtarzanie jednych i tych samych rzeczy, opowiadanie utartych komunałów, sadzenie się na dowcipy, bardzo zresztą nieudane, oto środki, które umożliwiły prelegentom zdobycie rekordowej ilości godzin i gotówki.

Trzeba przyznać, że przodował prelegentom p. Sztiller, dyrektor szkół zawodowych w Poznaniu, co może nasunąć myśl, że szkolnictwo zawodowe niema szczęścia do głównych kierowników.

Nie będziemy tutaj podkreślali rażących błędów językowych wszystkich prelegentów, ale nie możemy pominąć milczeniem zachowania się poszczególnych prelegentów w stosunku do słuchaczów, które w wielu wypadkach graniczyło wprost z brutalnością.

Odnieśliśmy wrażenie, że poszczególni prelegenci nie zdawali sobie sprawy do kogo mówią, za co całkowita odpowiedzialność spada na Zarząd szkół zawodowych. Organizacja kursu (wynagrodzenie prelegentów) pociągnęła za sobą przeszło dwutysięczny wydatek z kasy miejskiej, a jakież pozostawiła korzyści?

Nie chcemy być posądzeni o stronniczość, przeto ocenę tych korzyści sformułujemy na podstawie słów głównego kierownika miejskich szkół zawodowych, a jednocześnie organizatora kursu.

Na posiedzeniu kierowników szkół zawodowych p. Tomaszewski, jako główny kierownik, gdy przystąpiono do oceny kursu powiedział: „panowie, podkreślajcie tylko strony dodatnie, gdyż wiem, że stron ujemnych było bardzo dużo, może 80%“. — Wyszukiwaniem stron dodatnich miały się również z polecenia p. Tomaszewskiego zająć i Rady Pedagogiczne poszczególnych szkół. Czyż może być więcej druzgocąca krytyka kursu? Rozbrajająca szczerość, tylko dlaczego usiłuje się skryć, względnie wypaczyć opinję nauczycielską o kursie, komu na tem zależy, jaka jest ku temu przyczyna? Trudne i niewdzięczne zadanie, prawdziwa opinja dotrze wszędzie, gdzie należy i nikt jej nie powstrzyma. Sądzimy, że nasze uwagi Zarząd kursów weźmie do serca i na przyszłość, gdy będzie podobny kurs inicjował, zasięgnie opinji ludzi, którzy te sprawy inaczej pojmują.

Br. Klonowski.

Oryginalny konkurs. W jednym z numerów tygodnika „Wychowanie i Życie“ został ogłoszony konkurs na artykuł: „Zadania szkoły powszechnej i średniej“. Termin nadsyłania prac, początkowo ustalony, został przesunięty przez Redakcję w nadziei otrzymania większej ilości artykułów. Po kilku tygodniach zostało ogłoszone orzeczenie sądu konkursowego: żadna z nadesłanych prac nie została zaszczycona ani pierwszą, ani drugą nagrodą; jedna z nich została wyróżniona i ta jednak, pomimo zapewnienia poprzedniego, objętego warunkami konkursu, nie została dotychczas wydrukowana, nie została również zwrócona autorowi; wbrew

elementarnej zasadzie konkursu nie zostały zwrócone prace nie nagrodzone i nie wyróżnione. Nasuwa się tu parę krytycznych uwag. Czy jest wyłącznem zadaniem konkursu reklamowanie tygodnika — kosztem pracy piszących? Czy nie byłoby właściwszem zastosowanie takiej metody konkursu, w sferze zainteresowanych i kompetentnych np. na temat: „Najnowszy system tresowania pcheł"?

W dniu 5 maja w salach kino-teatru „Imperial" odbył się wiec oświatowy przy udziale 3-ch tysięcy osób, zwołany przez Komitet Delegatów Opiek Szkolnych. Zebrani wysłuchali w skupieniu referatów, wygłoszonych przez nauczycieli i Opiekunów szkolnych. Zostały przez wiec przyjęte zasadnicze postulaty, dotyczące jednolitego ustroju szkolnego. Z ramienia Zw. Zawod. Nauczycieli Polskich Szkół Średnich przemawiali: J. Opęchowski i Wł. Gacki, z ramienia Związku Polsk. Naucz. Szk. Powszechnych — H. Ochędalski, K. Bilski i St. Somorowski.

KOMUNIKAT.

ZJAZD NAUCZYCIELI RYSUNKU.

Centralna Komisja Rysunkowa Z. P. N. S. P. wykonując uchwałę Zjazdu delegatów z 2 listopada 1926 roku, zwołuje na dzień 5 i 6 czerwca Zjazd nauczycieli rysunków w Warszawie w sali Związku (Marszałkowska Nr. 123), celem zastanowienia się nad **rewizją programów nauczania** w szkołach powszechnych, średnich i zakładach kształcących nauczycieli. Referują kol. A. Broszkiewicz z Nowego Sącza, Henryk Cieśla ze Lwowa i A. Borkowski z Mławy. — Po wyczerpaniu porządku dziennego nastąpi zebranie organizacyjne i sprawozdanie z dotychczasowej działalności Centralnej Komisji Rysunkowej.

Do udziału w zjeździe zaprasza się delegatów i członków Sekcyj rysunkowych tudzież delegatów gron nauczycielskich i wszystkich interesujących się tym przedmiotem.

Wnioski w sprawach objętych porządkiem dziennym należy przesłać pod adresem C. K. R. Lwów, gmach Skarbka, najdalej do 31 maja r. b.

Zgłoszenia na Zjazd należy przesłać pod adresem Warszawa, ul. Marszałkowska Nr. 123, Zarząd Główny Z. P. N. S. P., przyczem zaznaczyć, czy zgłaszający liczy na kwaterę.

RECENZJE

Dr. Henryk Rowid. Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy".

„Szkoła twórcza" składa się z dwóch części: 1) podstawy teoretyczne i 2) realizacja szkoły twórczej.

W pierwszej dość obszernej części zastanawia się autor nad przyczynami, które skłoniły pedagogów do szukania nowych dróg w wychowaniu i nauczaniu. Wobec zmian warunków bytowania, wobec powszechnej dążności do doskonalszych form życia

społecznego, należy szukać nowych idei. Temi ideami będą: „idea współpracy i kooperacji, idea solidarności, opartej na wzajemnem zaufaniu, na szczerości i sprawiedliwości, idea wysiłku duchowego". Ogniskiem nowego życia będzie p r a c a. Dalej autor wykazuje różnicę między szkołą tradycyjną a szkołą pracy, która nakłada na barki nauczyciela ciężar nielada. Nowa szkoła musi „wychować człowieka zdolnego do tworzenia nowych wartości — bądź to materjalnych, bądź duchowych — człowieka zdolnego do pracy produktywnej". W rozdziale drugim przedstawia nam, jak idea szkoły twórczej rozwijała się stopniowo w ciągu wieków. Poprzez epokę humanizmu, realizmu i racjonalizmu, poprzez Rabelais'ego, Montaigne'a, Locke'a, Komeńskiego. Rousseau'a i Pestalozzi'ego — przechodzi do polskiej myśli pedagogicznej Zastanawia się nad Ustawami Komisji Edukacji Narodowej, omawia myśli ks. A. Popławskiego, Wolskiego, Piramowicza, Śniadeckiego, Trentowskiego i Estkowskiego. „Stworzyli oni — mówi Rowid — system wychowania zgodny z naturą dziecka, ujęli istotę szkoły narodowej w związku z kulturą ogólnoludzką, połączyli pedagogikę z życiem otaczającem, ze środowiskiem, podkreślili zasadę działania w nauczaniu i podali głębokie określenie p r a c y w szkole, mającej na celu kształcenie zarówno ręki, jak umysłu, uczuć i woli". W rozdziale trzecim zapoznaje ze współczesnemi poglądami takich pedagogów, jak: Dewey'a, Kerschensteiner'a, Scharrelmanna, Gandsberga, dr. Gandiga, Dawida, Ferrier'a, Decroly'ego; omawia system Daltoński oraz działalność Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania. Dalej omawia podstawy socjologiczne szkoły twórczej, które obok filozofji i psychologji są podstawą teorji pedagogicznej i działalności wychowawczej, ideę szkoły twórczej i jej związek z filozofją, oraz rozwój psychologji pedagogicznej.

Część druga: — Realizacja szkoły twórczej potraktowana jest nieco szczuplej, niż część pierwsza, a szkoda, gdyż niektóre rozdziały tej części można byłoby nieco obszerniej potraktować, uwzględniając nietylko język ojczysty, ale obok omówić nieco obszerniej i inne przedmioty, jak: przyrodę, geografję, rachunki.

W tej części autor omawia: Rozwój samorządu, wprowadzenie którego winno „być wynikiem potrzeb i zainteresowań zarówno poszczególnych dzieci, jak i całej klasy". Program i metodę w szkole twórczej. Dość szeroko omawia autor klasę elementarną, podając jednocześnie jako ilustrację sprawozdania z widzianych lekcyj oraz projekty tychże. Tak, jak w kl. I i II ośrodkiem, skupiającym pracę, jest nauka o rzeczach, tak w kl. III i IV nauka rzeczy ojczystych, zadaniem której jest „zaznajomić dzieci drogą bezpośredniej obserwacji z krajobrazem, zasobami naturalnemi, wytwórczością, kulturą, zwyczajami i obyczajami miejscowości rodzinnej i najbliższej okolicy". Język w szkole twórczej. Jest zwolennikiem wyrugowania wypisów na korzyść zbiorków wartościowych działek, stanowiących artystyczną całość, wychodząc z założenia, że tym sposobem szkoła będzie więcej przygotowywała młodzież do życia, podając jednocześnie wykaz dziełek, które dzieci mogą czytać. Założenie słuszne, tylko realizowanie napotka na poważne trudności, gdyż nie jesteśmy do tego odpowiednio przygotowani. Omawiając metodyczne opracowanie czytanki, autor powołuje się na zdanie pedagoga wiedeńskiego Karola Linke'ego. Szkoda, że teoretyczne te wywody nie zostały potwierdzone jakim protokółem lekcji, który byłby wymownym argumentem i potwierdziłby ich słuszność. Szkoły twórcze zagranicą i próby w Polsce. Tutaj umieszczono charakterystykę szkół w Dreźnie, Lipsku, Helleran, Hamburgu, Bremie, Brukseli, bardzo mało miejsca poświęcając szkołom twórczym w Polsce. Nakoniec mówi autor o roli nauczyciela w szkole twórczej.

Największą wadą tego dzieła jest to, że jest ono za drogie. Na kupno nie każdy może sobie pozwolić, ale mimo wszystko winni z niem zapoznać się wszyscy, jeżeli nie inaczej, to na konferencjach rejonowych winny być wygłaszane specjalne referaty, omawiające krytycznie to dzieło. Tym sposobem zapozna się z niem całe szeregi nauczycielstwa. A wierzę, że wówczas te rzeczy, o których słuchało się zawsze z pew-

nem niedowierzaniem, będą przechodziły przez próby ogniowe w naszych szkołach, wyniki eksperymentów będą poddawane krytyce własnej, dyskusji na zebraniach rad pedagogicznych i konferencjach nauczycielskich, będzie się polemizowało na łamach pism pedagogicznych — jednem słowem będzie się dążyło do spopularyzowania nowych idei.

H. Ochędalski.

Gramatyka Polska w szkole powszechnej.
Podręcznik metodyczny dla nauczyciela.

Autorowie: Zenon Klemensiewicz, Marja Majewiczówna i Lehr-Spławiński. Autorowie sami określili książkę swą jako „poradnik metodyczny".

Książka składa się z dwóch części: pierwsza, napisana przez Z. Klemensiewicza, to „Wskazówki metodyczne do ministerjalnego Programu nauczania gramatyki", jest teoretycznem rozważaniem kwestji nauczania gramatyki, traktuje o celu, zasadach i formach nauczania, mówi o stosunku gramatyki do innych działów języka ojczystego. Traktując o nauczaniu gramatyki w poszczególnych klasach, przytacza najpierw postanowienia programu, następnie rozwija je, podając wskazówki wykonania.

Druga część książki zawiera przykłady, wzory lekcyj gramatyki, które uczą, jak można rozważania metodyczne, podane w części pierwszej, zastosować w praktyce. Autorką „przykładów" jest Marja Majewiczówna, kierowniczka szkoły powszechnej w Krakowie.

Omawiając wartość tej książki pod kątem jej użyteczności, należy podkreślić, że dla nauczyciela języka polskiego jest nabytkiem bardzo pożytecznym i pożądanym dzięki zespoleniu teorji i praktyki w jedną, uzupełniającą się wzajemnie całość. Użyteczność pracy tej obecnie jest tem większa, że przestrzega postanowień obowiązującego nauczyciela Programu ministerjalnego, wskazuje sposoby wykonania tych postanowień.

Nie lekceważąc rozważań metodycznych, podnieść należy dużą wartość wzorów lekcyj, jakich dla każdej klasy (od II do VI) książka zawiera znaczną ilość (12 dla kl. II, 11 dla III, 12 dla IV, 25 dla V i 24 dla VI), przyczem niektóre przykłady są podwójne, to znaczy podane są dwa sposoby przeprowadzenia jednej lekcji. Ma to służyć za dowód, że przy tych samych założeniach metodycznych wykonanie może być różne, a zawsze skuteczne. Przykłady te dają też jasne wzory, jak czytanka może dostarczyć materjału lekcji gramatyki, rozwiązując zagadnienie łączności lekcyj czytania z gramatyką, zagadnienie, które tak często sprawia kłopot nauczycielowi.

Wśród przykładów znajdzie też nauczyciel wzory gromadzenia materjału do lekcyj gramatyki z ilustracyj do treści czytanek, z obrazków, pogadanek o rzeczach, wypracowań uczniów i t. p.

Każdy przykład jest szczegółowo opracowaną lekcją, zaopatrzony przez autorkę w uwagi, jak należy, czy też jak można gromadzić materjał, jak przerabiać i jak utrwalić.

Autorowie świadomi są tego, że gotowe wzory lekcyjne nie zastąpią pomysłowości i pracy samodzielnej przygotowanego do swego zawodu nauczyciela i sami przestrzegają przed mechanicznem wprowadzaniem do szkoły gotowych przykładów, zawartych w ich książce. Z naciskiem zaznaczają, „że najważniejszym warunkiem powodzenia dydaktycznego jest samodzielne opanowanie i przemyślenie przedmiotu lekcji przez nauczyciela, oraz umiejętność znalezienia właściwej drogi metodycznej, dostosowanej do indywidualności zarówno uczniów, jak nauczającego".

Praca ich, jako poradnik metodyczny, ma właśnie ułatwić nauczycielowi znalezienie „właściwej drogi metodycznej" w nauczaniu gramatyki.

Zaufanie do naukowego traktowania przedmiotu gramatyki w tej książce ma wzbudzić nazwisko prof. Lehra-Spławińskiego, który przy redagowaniu „Gramatyki w szkole powszechnej" wziął na siebie odpowiedzialność za stronę ściśle naukową przedmiotu — „gramatyczną".

Możnaby tu wyrazić zastrzeżenie, które zresztą zwraca się przeciwko Programowi ministerjalnemu, czy nawet przy korzystaniu z tak dobrego poradnika metodycznego możliwem jest wyczerpanie materjału gramatycznego w szkole powszechnej, przeznaczonego Programu. Autorowie wyraźnego stanowiska w tej sprawie nie zajęli.

J. L.

CZASOPISMA NADESŁANE.

„Szkoła i Wiedza". R. 1. Nr. 6.

Treść: Celowość i przyczynowość w świetle nowszych poglądów naukowych, a zadania polskiej pedagogiki — J. Hilarowiczowa. Dlaczego szkoła powinna walczyć z alkoholizmem młodzieży i społeczeństwa — Br. Duchowicz. Kilka uwag o nauczaniu robót ręcznych kobiecych w szkole powszechnej — M. Rudzińska. Które utwory Kochanowskiego należy czytać w VII oddz. szkoły powszechnej — J. Łomott. Plan lekcyj z lektury polskiej — M. Tomaszewski. Konkurs. Wynik konkursu.

„Wiedza i Życie". R. II. Zesz. 5 (15).

Treść: Stan. Nowakowski — Sztuka Starochrześcijańska. Tadeusz Szumański — Londyn — największy port i rynek handlowy Europy. Dr. Aleks. Hertz — Socjologja. Ant. Bol. Dobrowolski — Najpiękniejsze klejnoty natury. P. Alman — Turniej matematyków we Włoszech w epoce Odrodzenia. Marjan Grotowski — Telegraf i radjotelegraf. Kronika. Odpowiedzi Redakcji. Książki nadesłane.

„Przyjaciel Szkoły". Nr. 9. R. VI.

Treść: D. Majewski — O rejonowych konferencjach nauczycielskich. S. Strzeszyński — Nowoczesne prądy w literaturze pedagogicznej (II). A. Dmochowski — Szkolna Pracownia Przyrodnicza w Wilnie (II). B. Ikert — Projekty ustroju szkolnictwa. R. G. — Uwaga dyskusyjna w spr. reformy szkolnictwa. G. Hecht — Wychowanie fizyczne w naszem szkolnictwie. J. Migacz — Zbierajmy pieśni ludowe. Lekcje: T Maciejewski — Miedź. A. Urbański — Mak polny. H. Puchnicki — Lekcja gimnastyki w szkole powszechnej. Różne wiadomości.

Prospekt Nr. 2 „Letnisko w Cieszynie".

Treść: Cieszyn. Dzieje miasta. Zakłady kulturalne a humanitarne. Malownicze położenie Cieszyna. Cieszyn jako letnisko i uzdrowisko. Stosunki narodowościowe.

„Ruch Pedagogiczny". R. XIV (XVI). Nr. 4.

Treść: St. Paluchowski — Projekt zmiany ustroju szkół Liceum Krzemienieckiego. Henryk Rowid — System Daltoński w szkole powszechnej (c. d.). H. R. — Metoda „projektów". J. Berggruen. — Próba pomiarów dzieci szkolnych. Recenzje. Przegląd czasopism.

„Przyjaciel Szkoły". R. VI. Nr. 8.

Treść: A. Dmochowski — Szkolna Pracownia Przyrodnicza w Wilnie. W. Rosiński — Z metodyki samokształcenia się. T. Benni — Fonetyka w szkole powszechnej. J. Har — Fonetyka w oddz. V i VI szkoły powszechnej. A. Urbański — Mniszek jako roślina o kwiatach złożonych i stosujących się do każdorazowego otoczenia (Lekcja). Uwagi dyskusyjne. Oceny książek.

„Nasz Głos". R. III. Nr. 4.

Treść: Tezy T. N. S. W. w sprawie ustroju szkolnictwa. Kiedy M. W. R. i O. P. wykończy projekt reformy szkolnej? Ponasówna — Pamięć i jej kształcenie. Rumiński — Uwagi metodyczne. Geografja w kl. III. Ludwik Bandura — Lektura domowa. F. Z. — Odgłosy spraw szkolnych w prasie. R. — Głosy donośne i stanowcze. Z życia Ognisk. Od Redakcji.

„Polska Oświata Pozaszkolna" — zeszyt 2 — za miesiąc marzec i kwiecień r. b., wyszła z druku i zawiera obok zwykłych działów, przynoszących wiadomości z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą oraz przeglądu literatury i pism, następujące artykuły:

Zofji Gulińskiej p. t. Grundtwig jako reformator społeczny, prof. Jana Rutkowskiego dyspozycję tematu p. t. „Historja wsi polskiej w czasach przedrozbiorowych", L. R. „Bibljoteki na Śląsku i w Czechosłowacji", Katalog bibljoteki Wydziału Powiatowego Sejmiku oraz Aleksandra Patkowskiego „Zagadnienia życia państwowego Polski współczesnej", Instrukcje dla prelegentów i organizatorów oświatowych zebrań dyskusyjnych.

Praca o Grundtwigu jest pierwszą poważniejszą próbą charakterystyki bogatej indywidualności wielkiego wychowawcy duńskiego narodu.

Gruntownie opracowany przez prof. Rutkowskiego plan cyklu wykładów albo dyskusyj na temat wsi polskiej w historycznem jej rozwoju dostarcza pracownikom oświatowym pierwszorzędnego materjału do szczegółowego wniknięcia w zagadnienie, z którem w pracy oświatowej ustawicznie się spotykamy.

Plan powyższy został uzupełniony przez prof. Patkowskiego wskazówkami instrukcyjnemi, które ułatwiać będą organizowanie oświatowych zebrań dyskusyjnych i pozwolą postawić je odrazu na właściwym poziomie pracy zespołowej.

Polską Oświatę Pozaszkolną nabywać można w Administracji: Warszawa, Świętokrzyska 33, m. 11., tel. 269-49. Prenumerata wynosi 8 złotych rocznie — zeszyt pojedyńczy — 1 zł. 50 gr.

KSIĄŻKI NADESŁANE.

Henryk Lewandowski „Mikroskop i przyrządy pomocnicze". Lwów. Wydawnictwo „Inpana".

Ludwika Jeleńska Dokt. Filoz. Uniw. Fryb. „Metody pierwszych lat nauczania". Wydanie II. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

Marja Gerson Dąbrowska. „Majster Kiliński", obraz sceniczny w 3-ch odsłonach. Wydanie II. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

„Zwycięzca z pod Kircholmu" opowiadanie dla młodzieży przez Teresę Jadwigę. Wydanie III. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

„Bez rodziny" według powieści H. Malot'a opracowała Faustyna M. Wydanie szóste. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

„Dla rodziny" z powieści H. Malot'a przerobiła dla młodzieży Faustyna Morzycka. Wydanie trzecie. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

„Krewniak z Ameryki" Marja Gerson Dąbrowska. Humoreska w 2-ch odsłonach. Wydanie II. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

„Bohaterski Bruno" Gask. Nakład „Naszej Księgarni", Warszawa—Łódź 1927.

Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka 1/2 str. — 150 zł., 2-ga okładka cała str. — 120 zł. 3-cia okładka — 100 zł.; 4-ta okładka — 110 zł. Przed tekstem: strona — 150 zł; 1/2 str. — 80 zł.; 1/4 str. 50 zł.; 1/8 str. — 30 zł. Za tekstem: strona — 100 zł.; 1/2 str — 60 zł.; 1/4 str. — 35 zł; 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. Wydawca w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85. 20127